أنماط التعلم وعلاقتها باستراتيجيات التدريس المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية

إعداد:

أريج بنت عبدالستار بن حسن بديوي

المشرف

د. زيد بن سليمان العدوان

(أستاذ مشارك)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات للحصول على درجة الماجستير

في تخصص الموهبة والإبداع

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الأردن

٢٩/ ٧/ ٢٠١٥م

تعهد وإقرار

أنا الطالبة أريج عبدالستار حسن بديوي الموقعة أدناه، أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان (أنماط التعلم وعلاقتها باستراتيجيات التدريس المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية)، بإشراف الدكتور زيد بن سليمان العدوان من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك، كما أفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كليًا أو جزئيًا؛ وذلك لغايات البحث العلمي، والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الاسم: أريج عبدالستار حسن بديوي

التوقيع :

الإهداء

إلى من علمني طريق النور وأرشدني إلى ضياء الإيمان

سيدنا محمد – صلى الله عليه وسلم–

إلى زوجي الذي وقف إلى جانبي وكان سندي وعوني ومتني بعد الله

إلى عائلتي الحبيبة ...

أهدي هذا العمل

أريج بنت عبدالستار بن حسن بديوي

شكر وتقدير

بوافر من عبارات المديح والثناء والتقدير، أتقدم بخالص كلمات الشكر والتقدير

للدكتور زيد بن سليمان العدوان

على دعمه وعلمه وفضله الذي عرفته بحراً لا ينضب حتى يغدو هذا العمل العلمي في صورة رصينة

وإلى أعضاء لجنة المناقشة الكرام

ا. د. محمد بدح

د.بلال الخطيب

د.محمد الحوامدة (جامعة اليرموك)

على إسهامهم في إنجاح هذه الأطروحة المتواضعة

الباحثة

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص باللغة العربية

أنماط التعلم وعلاقتها باستراتيجيات التدريس المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية

إعداد الطالبة:

أريج بنت عبدالستار بن حسن بديوي

إشراف

الدكتور زيد بن سليمان العدوان

(استاذ مشارك)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط التعلم واستراتيجيات التدريس المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالباً من الطلبة الموهوبين في منطقة تبوك التعليمية، والبالغ عددهم (٣١٨) طالباً خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥ م.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تكييف مقياسين لتقصي أنماط التعلم واستراتيجياته، وبعد التحقق من صدق وثبات المقياسين تم تطبيقهما على جميع أفراد عينة الدراسة، ومن أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم إجراء مجموعة من التحليلات الإحصائية الوصفية، المتوسطات والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول والثاني، وللإجابة عن السؤال الثالث والرابع تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة بين كل من أنماط التعلم واستراتيجيات التدريس.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن البعد الثالث (نمط المتعلمين النظري)، قد حصل على أعلى استجابة بدرجة متوسطة في أنماط التعلم، في حين تلاه البعد الأول (نمط المتعلمين النشط)، وحصل على الدرجة الثانية من حيث امتلاكه بدرجة متوسطة ايضاً، ثم تلاه البعد الرابع (نمط المتعلمين النفعي) بدرجة متوسطة، كذلك الأمر في مستوى أنماط التعلم أيضاً، وجاء في المرتبة الرابعة البعد الثاني (نمط المتعلمين المتأمل) بدرجة منخفضة في مستوى أنماط التعلم، وقد كان متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج

أيضاً إلى أن استراتيجية (التعلم الفردي)، قد حصل على أعلى استجابة بدرجة متوسطة في مستوى استراتيجيات التدريس، في حين تلاها (حل المشكلات) على الدرجة الثانية من حيث امتلاكه لدى الطلبة الموهوبين بدرجة متوسطة في مستوى استراتيجيات التدريس أيضاً، وفي المرتبة الأخيرة جاءت استراتيجية (التعلم التعاوني) بدرجة متوسطة في مستوى استراتيجيات التدريس وقد كان متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أنماط التعلم وفي استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل، تبعا لمتغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة احصائية في التعلم التعاوني تبعا لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة المتوسطة وأشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين كل من نمط المتعلمين المتأمل واستراتيجية التدريس الفردي وحل المشكلات كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين كل من نمط المتعلمين النفعي واستراتيجية التدريس التعاوني وحل المشكلات واستراتيجيات التدريس ككل كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين كل من أنماط التعلم ككل واستراتيجية التدرييس ككل.

وقد تم تقديم مجموعة من التوصيات من أبرزها ، الدعوة إلى دراسة العلاقة بين أنماط التعلم ومجموعة أخرى من المتغيرات مثل (الخصائص البيئية والاجتماعية للغرف الصفية) حيث أثبت البحث ندرة الدراسات في هذا المجال، كما ان نتائج الدراسة تدعو إلى ضرورة الاهتمام بتوظيف الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لأنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة حتى يتحقق التعلم الفعال لديهم، بالإضافة إلى توصيات عملية تتعلق بتطوير المهارات التعاونية بين الطلبة الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: أنماط التعلم، استراتيجيات التدريس، الطلبة الموهوبون.

الفصل الأول:

خلفيات الدراسة و أهميتها

المقدمة :

أصبحت رعاية الموهوبين ضرورة حتمية وركناً أساسياً في التنشئة لدى كافة المجتمعات كونها تسهم في بناء المستقبل المشرق لحضارة أية أمة من الأمم، وفي ظل العولمة وانتشار المعلومات سعت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية إلى وضع البرامج والخطط المناسبة للاهتمام بالطلبة الموهوبين.

وقد نادى عديد من العلماء والباحثين بأن مدارس المستقبل يجب أن تصمم ليس للتعليم فقط بل للتفكير، وأن الهدف من التعليم يجب أن يكون تعليم الطلبة كيف يفكرون ، وكيف يتعلمون، ولا شك في أن هذا يساعد على الإبداع، وأصبحت تربية العقول المفكرة وتنمية التفكير الإبداعي غاية مستهدفة على مستوى المجتمع ، والتربية بمؤسساتها المختلفة ، وهدف مهم على مستوى مراحل التعليم المختلفة داخل هذه المؤسسات (المشرفي، ٢٠٠٥).

إن رعاية الموهوبين والعناية بهم تسهم في تطوير قدراتهم وتنمية استعداداتهم من جهة، ومن أجل حسن الافادة من قدراتهم الإبداعية، فهم يمثلون موردا بشرياً يفوق قيمة أي مورد من الموارد المالية أو الطبيعية الأخرى، فهم يعدون االثروة الوطنية التي لاتعادلها ثروة، وإن استثمارها وتنميتها أمر ضروري للفرد والمجتمع على حد سواء ؛ لذلك فإن أي مجتمع يسعى للتقدم والبناء عليه أن يتطلع إلى عقول الموهوبين من أبنائه ويعمل على رعايتهم وتوفير المناخات المناسبة لإطلاق قدراتهم الإبداعية (جروان، ١٩٩٨).

فالطلبة الموهوبون والمتفوقون يمثلون ثروة وطنية في غاية الأهمية، ومن واجب المجتمع عدم تبديدها بالإهمال وانعدام الرعاية، وقد أثبتت الدراسات أن حاجة هؤلاء الطلبة للرعاية والاهتمام لا تقل عن حاجة الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، وأن الإخفاق في مساعدتهم لبلوغ أقصى طاقاتهم يعد مأساة لهم ولمجتمعهم على حد سواء، ويحتاج هؤلاء الطلبة إلى برامج تربوية وخدمات متمايزة عن البرامج والخدمات التقليدية المتوافرة في المدارس العادية (قطامي، ٢٠١٠).

ويتمتع الطلبة المتفوقون بصفات وقدرات تجعلهم أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي وتخفف من حدة المشكلات التي يتعرضون لها في ميادين العلاقات الأسرية أو المدرسية، وينظر إليهم على انهم أعضاء مرغوب فيهم في هذه الجماعات الاجتماعية نتيجة لتفوقهم، كما أن إطلاق لقب متفوق على هؤلاء الطلاب يحيطهم بهالة خاصة ويشعرهم بالتقدير، وكذلك فإن ذكاء هؤلاء الطلاب وسماتهم الانفعالية تجعلهم أقدر على مواجهة مشكلات التعامل مع الآخرين، ويتيح لهم فهماً أعمق وبالتالي تخف حدة المشكلات التي يواجهونها (جروان، ٢٠١٤).

وتعد أنماط التعلم إحدى المفاهيم المهمة التي تؤثر في أداء وتحصيل الطلبة الموهوبين، وفيما يتعلق بأنماط التعلم والتي تشير في مفهومها إلى أن الطلبة مختلفون في طرق تفكيرهم وطرق استقبالهم للمعلومات القادمة من البيئة المحيطة بهم، وتفضيلاتهم للوسط البيئي والاجتماعي والنفسي ، الذي يفضل المتعلم التعلم ضمنه، إضافة إلى طرق تفاعلهم مع هذه المعلومات وإن اختلاف هذه الطرق يدفع التربويين إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والتي من الممكن أن تقودهم إلى ابتكار المناخ والخبرات التي تشجع الفرد على تحقيق أقصى ما يمكن من قدرته، وأن مراعاة المعلمين لأنماط التعلم يعمل على الإقلال من فشل طلبتهم ، وينمو لديهم مفهوم عالٍ للذات

والثقة بالنفس، من خلال مساعدة المعلمين على تصميم فعاليات وأنشطة تناسب الأنماط التعليمية للطلبة (عباس، ٢٠٠٥).

وتأتي أهمية الأنماط التعلمية من ضرورة مراعاة أن يكون المجال مفتوحا أمام الطلبة جميعهم بأنماطهم التعلمية جميعها في التعلم، لإن إتباع نمط واحد من الأنماط التعلمية لجميع الطلاب قد يوقف أو يعيق القدرات لديهم، ولا يؤدي إلى إعداد أفراد يمتازون بالفكر قادرين على الإنتاج المتنوع والجديد الذي تحتاجه التنمية الشاملة للمجتمعات العربية في القرن الواحد والعشرين (سليمان، ٢٠٠٥).

وتتطلب مناهج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين استخدام أنماط تعليمية فعالة منتجة من شأنها أن تتناسب مع طبيعة الموضوعات والخصائص المعرفية لهؤلاء الطلبة، مثل : الأنماط التي تشجع على الاسكتشاف ،والاستقصاء ،والبحث، والمناقشة، والمجموعات الصغيرة، والعصف الذهني، وحل المشكلات (جروان، ١٩٩٨).

إن ظهور أنماط التعلم في التربية الحديثة عمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ، من حيث قدراتهم وإمكانياتهم واستعداداتهم وميولهم، حيث إن لكل فرد أسلوبه الخاص في التعلم والتكيف مع البيئة المحيطة وظروفها المتغيرة (أبو جادو، ٢٠٠٦؛ الشيخ، ٢٠٠٨).

كما أن تحديد أنماط تعلم الطلبة يمكن أن يهم كذلك في تقديم الفرص التعليمية المناسبة لهم، حيث إن التركيز على أسلوب تعليمي واحد في التعلم المدرسي قد يكون له تأثير إيجابي بسيط على الطلبة، وبالمقابل ، فإن له تأثيراً سلبياً على عدد أكبر منهم، لذا أصبح من الضروري إيجاد تنوع في الأساليب التدريسية ، والبيئة المادية المحيطة التي يمكن للمعلم أن يعدها لتتلاءم مع أنماط تعلم طلبته (الزغل، ٢٠٠٦).

والمعلم هو مصمم المنهج إذ يبدأ دوره كمصمم للمشكلة قبل التدريس الفعلي، إذ ينبغي على المعلم أن يحدد المادة التي سيتم تدريسها واختيار الاستراتيجية المناسبة التي سيستخدمها كما ينبغي أن يحدد الموضوع الذي سيتعلمه الطلبة والمهارات التي سينميها لديهم، فعليه بناء على ذلك أن يصوغ الموقف التعليمي على شكل مشكلة ذات صلة بحياتهم؛ لأنها تجعل المتعلمين يعملون بنشاط وجهد كبيرين لحل هذه المشكلة، ويمكن أن يغتنم المعلم هذه الفرصة ليعلمهم من خلالها شيئاً يرتبط بحياتهم اليومية، وينحصر دوره بالتحديد كموجه وميسر من خلال تهيئة الجو المناسب للطلبة ومساعدتهم على الارتباط بالمشكلة (الخطيب، ٢٠٠٦).

وبناءً على ما سبق ، تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة مستوى أنماط التعلم وعلاقتها باستراتيجيات التدريس المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

يعد موضوع أنماط التعلم وأساليب التدريس من الموضوعات الحديثة في علم النفس التي لاقت اهتماماً واسعاً على الصعيد التربوي كما أن لهذين الموضوعين أثراً كبيراً في تغيير فكرة التعليم وتطبيقاته في غرفة الصف وخاصة للطلبة الموهوبين، فقد أصبح التركيز في التعليم على المتعلم أكثر من المعلم، مما دعا إلى استنتاج المربين لآليات وأساليب للتعامل مع الطلبة وفق استراتيجيات حديثة في التعلم.

وحتى يتم تحسين التعليم والتدريس لا بد من الاجتهاد والبحث عن أفضل الطرائق والأساليب الاستراتيجيات التي تناسب الطلبة في البيئة العربية ، وتراعي ما لديهم من فروق فردية، آخذين بعين الاعتبار بأن الموقف الصفي نظام متكامل ومتفاعل، وهذا الموقف هو نظام رباعي يتكون

من الأهداف التعليمية والمحتوى والأنشطة والتقويم، وهناك من جعل الأنشطة تعلمية بدلا من كونها تعليمية (الحيلة، ٢٠٠١).

وقد أصبح التعليم من أجل تنمية مهارات التفكير ومراعاة الفروق بين الطلبة الموهوبين هدفاً إستراتيجياً للتعليم، حيث يمكن المتعلم من التعامل بكفاءة وفاعلية مع تفجر المعرفة ومع متغيرات العالم المعاصر الذي يعتمد على التفكير، وحل المشكلات كأساس للتقدم والتطور الحضاري، وفي الآونة الأخيرة تكثفت الجهود الخاصة بتطوير التعليم من خلال تعليم مهارات التفكير العليا والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري ، وعدم الاقتصار على مهارات التفكير الدنيا المتمثلة في الحفظ والتذكر والاستيعاب، والاعتقاد المتزايد في أهمية تطوير مهارات التفكير لدى المتعلمين ليس فقط لدعم وزيادة القدرات الأكاديمية ولكن الاهتمام بها كمهارة أصيلة ينتقل بها المتعلم من مرحلة إلى أخرى.

وتعد الاستراتيجية التدريسية بالنسبة للمعلم بمثابة الخريطة للمسافر في الصحراء، فهي تقدم له مجموعة من الأمور الإرشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المدرس وخط سيره في حصة الدرس، وبالتالي فإن للاستراتيجية التدريسية أهمية كبيرة بالنسبة للمعلم، تتمثل في مساعدته على تحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعليم والتعلم ومن أجل تحقيق تلك الأهداف يتم اختيار استراتيجيات تدريسية وأنماط مختلفة.

ومن هنا، يبرز دور المعلمين في تعديل أنماط تعليمهم حتى يواجهوا حاجات الطلبة الموهوبين بطريقة أفضل، ودور معلمي الموهوبين هو مساعدة الطلاب على تحديد وتقوية نماذجهم التعلمية ومواهبهم ومهاراتهم، وعلى المعلمين أيضاً العمل على مراعاة الفروق الفردية التي تعود إلى اختلاف أنماط الطلبة الموهوبين وتطوير وتعديل المنهاج حتى يتيح للطلاب التعلم من خلال استراتيجيات متنوعة وفريدة والتي من خلالها يمكن للطلاب أن يدركوا بطريقة أفضل بأن عملية

تعلمهم عملية مستمرة معهم مدى الحياة، و من ناحية أخرى مساعدة الطلبة الموهوبين في مراقبة تعلمهم، وكيف يوظفون معرفتهم، وكيف يطبقون المهارات التي يكتسبونها في الحياة العملية.

وتدعو الثورة الحاصلة في مجال التربية والتعليم في الفترة الحالية معلمينها ومعلماتها إلى استخدام أمثل للطرائق التعليمية والأساليب الحديثة التي من شأنها تحفيز الطلبة الموهوبين على التعلم الذاتي وانتقال أثر التعلم والتعليم المبرمج والالكتروني، ومراعاة الفروق الفردية الناشئة عن الاختلاف في أنماط التعلم لديهم، كما أن الحاجة إلى تطوير وتجديد الأساليب المتبعة في طريقة التدريس لدى بعض المعلمين قد تبدو حاجة ملحة أيضاً.

ومن هنا ، جاءت هذه الدراسة لتصي مستوى أنماط التعلم وعلاقتها باستراتيجيات التدريس المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الاتية :

١. ما أنماط التعلم السائدة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟
٢. ما الاستراتيجيات التدريسية المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 00.5) في أنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية تبعاً لاختلاف متغير (المرحلة الدراسية) ؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في الاستراتيجيات التدريسية المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية تبعاً لاختلاف متغير (الصف الدراسي)؟

٥. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.01) بين أنماط التعلم والاستراتيجيات التدريسية المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في بعدين ،هما : الأهمية العملية والأهمية النظرية ، وفيما يلي بيان لكل منهما:

الأهمية النظرية للدراسة :

سعت الدراسة الحالية إلى تقصي أنماط التعلم وعلاقتها بالاستراتيجيات التدريسية المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، لذا تنبثق أهمية الدراسة الحالية من كونها إحدى الدراسات التي لم يتطرق لها الباحثون من قبل على الصعيد العربي في حدود اطلاع الباحثة، والتي من شأنها أن تساعد في تطوير البحث في هذا المجال.

كما أن هذه الدراسة ستثري الأدب التربوي وتساعد في توضيح الأساس النظري لأنماط التعلم واستراتيجيات التدريس، حيث تقدم خلفية نظرية للباحثين في نفس المجال، كما تكمن الأهمية في التعرف على أنماط التعلم واستراتيجيات التدريس ومدى توافرها لدى عينة الدراسة (الطلبة الموهوبين).

الأهمية العملية والتطبيقية للدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها طورت أداتين إحداهما لقياس الاستراتيجيات التدريسية المفضلة من وجهة نظر الطلبة والأخرى لقياس أنماط التعلم لديه، إن تطوير مثل هاتين الأداتين سيساعد المتخصصين التربويين في هذا المجال على قياس أنماط التعلم ويعد إسهاماً في مجال الموهبة والذي من شأنه أن يفتح الأبواب لدراسة علاقة هذه الاستراتيجيات بمتغيرات أخرى.

كما تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحية التطبيقية في تقديم الدراسة الحالية للمعلمين والمعلمات منطلقًا أساسيًا يساعد في توضيح مفهوم أنماط التعلم لدى الموهوبين ، ودليلا يساعدهم على التعامل مع طلبتهم الموهوبين واختيار أفضل لاستراتيجيات التدريس التي من شأنهم أن يتعاملوا معهم بناء عليها، كما يوضح عددا من الاستراتيجيات التي تخدمهم في تطوير ودعم الفروق الفردية بين الطلبة الموهوبين في الغرفة الصفية.

كما تتجلى أهمية هذه الدراسة بأنها موجهة لشريحة بالغة الأهمية وهي الطلبة الموهوبين بدراسة أهم متغيراتها وهي أنماط التعلم ومدى تفعيل الاستراتيجيات الداعمة للفروق الفردية للطلبة الموهوبين.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

أنماط التعلم: الطريقة التي يستجيب بها الفرد لمثيرات البيئة ويتفاعل معها في سياق التعلم (loo,2004) وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي حصل عليها الطالب على في كل نمط من الأنماط التعليمية المفضلة على مقياس أنماط التعلم المصمم لغايات هذه الدراسة، وتصنف إلى أربعة أنماط هي : النشط ، والمتأمل ، والنظري، والنفعي

استراتيجيات التدريس المفضلة: وهي الخطوات والإجراءات المنظمة التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم لتنفيذ الموقف التعليمي وتحقيق الأهداف المنشودة وهي أيضاً خطوات مقترحة يمكن

للمعلم تطويرها أو تغييرها بما يتلاءم مع ظروفه وإمكانات المدرسة أو المؤسسة التعليمـية (الحيلة، ٢٠١٠) وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة التي حصل عليها الطالب في كل بعد من أبعاد الاستراتيجيات التدريسية المفضلة على مقياس درجة استخدام الأساليب التدريسية المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في مدينة تبوك من وجهة نظرهم والمعد خصيصاً لأغراض هذه الدراسة وهي التعلم التعاوني وحل المشكلات والتعلم الفردي.

الطلبة الموهوبون: وهم مجموعة من الطلبة الذين يتميزون بمستوى عال من القدرة على التفكير والأداء كسمة ثابتة ومستقرة ومتسقة طوال الفترات العمرية، أي على مدار حياة الشخص الموهوب (جروان، ١٩٩٨) ويكمن تعريفهم إجرائياً بأنهم الطلبة الذين يشتركون في برامج الموهبة في المملكة العربية السعودية والذين طبقت عليهم أدوات الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء الحدود الاتية :

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية في منطقة تبوك.

- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥).
- الحدود البشرية: طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة تبوك.
- خصائص أدوات الدراسة السيكومترية وما تحقق لها من مؤشرات صدق وثبات .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يستعرض هذا الفصل الأدب النظري المتعلق بموضوعات الدراسة، أنماط التعلم، واستراتيجيات التدريس، الطلبة الموهوبين، لتكوين خلفية نظرية مناسبة حول موضوعات ومضمون الدراسة، ويشتمل هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة بهدف الإفادة من إجراءاتها المنهجية، ولمقارنة نتائجها بتلك النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية من خلال التعقيب عليها وإبراز تميز الدراسة الحالية.

الإطار النظري:

أولاً: الموهبة

تشكل الموهبة إشكالية كبيرة لعدم الاتفاق حول تعريفها فمن المتخصصين من يرى الموهوبين بأنهم الذين تتوافر لديهم استعدادات وقدرات غير عادية أو أداء متميز مقارنة بأقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة مجال التفوق العقلي والتحصيل العلمي والتفكير الابتكاري والمهارات الخاصة ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة (Jeppersan,2000).

و يشير المعنى اللغوي للموهبة كما ورد في المعاجم العربية مأخوذا من الفعل وهب أي أعطي شيئا مجانا، فالموهبة إذن هي العطية للشيء بلا مقابل، أما كلمة موهوب في اللغة ، ومن الناحية اللغوية تتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن الموهبة تعني قدرة استثنائية أو استعداداً فطريا غير عادي لدى الفرد، بينما ترد كلمة التفوق إما كمرادف في المعنى لكلمة الموهبة أو بمعنى قدرة موروثة ومكتسبة سواء أكانت قدرة عقلية أم بدنية (جروان، ٢٠١٤).

وقد توصل عالم النفس الأمريكي لويس تيرمان (Lous Tuermann) عام ١٩٢٥م إلى تعريف توفيقي للموهبة وقد اعتمد في تكوينه على الذكاء الذي يتم قياسه من خلال اختبار فردي للقدرات العامة، ويعتبر تيرمان أن الفرد الموهوب هو الذي يسجل درجة في القدرات الفكرية العامة التي يتم قياسها على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء أو بأي وسيلة مشابهة (جبر وحجازي، ١٩٩٤).

وفي عام ١٩٧٢ صدر تقرير مارلاند (Marland) الذي يعد تعريفا مبتكرا للموهبة يمكن وصفه على أنه متعدد الوجوه، وهو يعرف الموهوبين من الأطفال على أنهم أولئك الأشخاص الذين يتمتعون بكفاءة مهنية عالية كما أنهم قادرون على تقديم أداء متميز بالاعتماد على قدراتهم المتفوقة، مثل هؤلاء الطلبة لا بد أنهم يحتاجون إلى برامج تعليمية مختلفة أو أنهم يحتاجون إلى خدمات تزيد على تلك المقدمة إلى نظرائهم من الطلبة العاديين من خلال البرامج المدرسية المنتظمة. ذلك يمكن الموهوبين من إدراك ما يستطيعون أن يقدموه لأنفسهم أو للمجتمع (أبو مغلي، ٢٠٠٢).

وضع جوزيف رينزولي (Jousef Renozly) أستاذ علم النفس التربوي في كلية التربية جامعة كونيكتيكت نموذجا للموهبة يتم استخدامه بشكل واسع النطاق في الولايات المتحدة الأمريكية، وحسب ما يقوله رينزولي (١٩٧٩م) فان هنالك ثلاث صفات أساسية التي يتصف بها الأفراد الموهوبون و هي القدرات غير الاعتيادية، والالتزام بأداء المهمات، والإبداع (جروان، ٢٠١٤).

ويمكن القول أن الموهبة استخدمت لتدل على مستوى عال من القدرة على التفكير والأداء وقد ظهرت اختلافات بين الباحثين حول الحد الفاصل بين الموهوب والعادي من الأطفال، من حيث الذكاء فقد بلغ هذا الحد عند تيرمان ١٤٠ فأكثر وعند هولنجورت ١٣٠ فأكثر في حين نجده عند

تراكسلر تدنى إلى ١٢٠ فأكثر، كما يمكن القول أيضا أن الموهبة سمة ثابتة ومستقرة ومتسقة طوال الفترات العمرية، أي على مدار حياة الشخص الموهوب (جروان، ١٩٩٨).

خصائص الموهوبين:

تعد الخصائص التي يتميز بها الطلبة الموهوبين كثيرة جدا وهي تتعدد من خلال المراحل المختلفة التي يمر بها الموهوب بدءا من الطفولة ومرحلة المدرسة مرورا بالمراهقة ومراحل العمل المختلفة، لذا سيرد الحديث حول خصائص الموهوب العامة والتي تميزه عن الشخص العادي، ويورد السليمان (٢٠٠٩) مجموعة من أهم الخصائص التي يتميز بها المتفوقون والموهوبون من حيث الخصائص الجسمية والخصائص العقلية.

١) الخصائص الجسمية:

يتصف الأطفال ذوو التفوق والموهبة بأنهم أكثر وزناً عند الولادة بالإضافة إلى ظهور الأسنان لديهم في وقت مبكر وتفوقهم على أقرانهم في النطق والكلام في أعمار مبكرة وتفوقهم على أقرانهم في المشي المبكر وزيادة في الطول وقوة البنية في مرحلة الطفولة كما أنهم يصلون إلى مرحلة البلوغ في عمر أصغر من العاديين ويتميزون بقسط وافر من الحيوية والنشاط خلال مراحل نموهم (السليمان، ٢٠٠٩).

ويورد سعادة (٢٠٠٣) مجموعة من الخصائص الجسمية التي تميز الموهوبين وهي تتلخص بما يلي:

١) الصحة الجسمية العامة للأطفال الموهوبين ولوالديهم أفضل من المتوسط.

٢) تكون قدرتهم على الكلام مبكرة وهم ينضجون بشكل مبكر.

٣) تبرز أسنانهم الأولى قبل الأطفال المتوسطين، بحوالي الشهرين، ويمشون قبل الأطفال العاديين بشهرين أيضا.

٤) التشوهات الجسمية، اقل لدى الموهوبين منها لدى العاديين.

٢) الخصائص المعرفية:

إن الصفات المعرفية والعقلية للمتفوقين والموهوبين هي الصفات المهمة والأساسية التي من خلالها يتم التعرف عليهم، فالذكاء هو نتيجة للتفاعل بين العوامل الوراثية والبيئة.

ويتميز الطلبة الموهوبون والمتفوقون عقليا بخصائص معرفية تميزهم عن أقرانهم في مرحلة مبكرة من نموهم. وتلعب التنشئة الأسرية والظروف المحيطة دورا هاما في استمرار تنمية هذه الخصائص مع التقدم في السن، بينما قد يؤدي عدم توافر الرعاية السليمة إلى إخفاء كثير من هذه الخصائص بسبب حساسية الموهوب والمتفوق، وقد يؤدي إلى جعلها قوى سلبية معيقة للتعلم (جروان، ٢٠١٤).

إن الطفل المتفوق والموهوب يتميز بتعلم اللغة وفهمها، حيث تعتبر من الخصائص الدالة على التفوق والموهبة في وقت مبكر من عمر الطفل ومن الخصائص الأولوية في الظهور والتي تتضح في النمو السريع في اكتساب اللغة، فيظهر لديهم التعبير اللفظي لتفسير ما يدور حولهم، فتصبح لديهم من الكلمات والمفردات مما يساعدهم على إجراء العمليات الذهنية المجردة وتكوين مفاهيم أخرى معقدة، ومعالجة الموضوعات وحل المشكلات، وتكوين بناء معرفي يساعدهم على فهم العلاقات والترابطات للموضوعات المتعددة (السليمان، ٢٠٠٩).

يكشف الطفل الموهوب والمتفوق في سن مبكرة عن رغبة قوية في التعرف على العالم من حوله وفهمه، وذلك من خلال قوة ملاحظته وطرحه التساؤلات التي تبدو غير منسجمة مع مستواه العمري

أو الصفي. وتعد جدية الراشدين في الاستجابة لهذه التساؤلات وتقديم المعلومات المناسبة عنصرا هاما في بناء الشخصية الاستكشافية وتقويتها لدى الطفل، كما أن استهتار الوالدين والمعلمين أو تجاهلهم لتساؤلات الطفل الموهوب والمتفوق –ولا سيما في المراحل المبكرة لنموه– قد يكون له آثار مدمرة على عملية التعلم واكتساب المعرفة في المستقبل. ومن الضروري أن يتم تشجيع الطفل على إثارة التساؤلات والشك في ما لا يدركه في البيت والمدرسة وإلا فإنه –ومع مرور الوقت– سوف يؤثر الصمت على المخاطرة والإحراج أو الامتناع عن إثارة أسئلة قد يعدها الراشدون أسئلة غبية (جروان، ١٩٩٨).

ويوصف الطلبة الموهوبون والمتفوقون باتساع وعمق معارفهم وقدرتهم على اكتساب واختزان كم هائل من المعلومات حول موضوعات متنوعة، ويرتبط بذلك حقيقة أن الموهوب والمتفوق بطبيعته محب للاستطلاع، كثير الأسئلة، ولديه اهتماماتٌ عديدة، وهذا من شأنه أن يفتح أمامه نوافذ على حقول المعرفة المختلفة. وبهذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن الذاكرة القوية تعد أعظم سلاح عقلي يمتلكه الفرد، ولا سيما بالنسبة للطلبة ذوي التحصيل المرتفع وهم يحضرون أنفسهم للامتحانات، وذلك لأن النجاح في الامتحانات المدرسية التقليدية يعتمد أساسا على قدرة الفرد على استرجاع المواد المطلوبة ضمن الوقت المحدد (السليمان، ٢٠٠٩).

ثانياً: أنماط التعلم:

شغل موضوع الفروق الفردية اهتمام المختصين بالدراسات النفسية قديماً وحديثاً، وانصبت الاهتمامات الأولى على دراسة الفروق في مجال القدرات العقلية ولاسيما الذكاء منها، ثم تتابعت حركة الاهتمام بدراسة الفروق لتشمل مجالات أخرى كالسمات الشخصية والانفعالية والجوانب الاجتماعية والقدرات والمهارات اللغوية والحركية، ففي مجال القدرات العقلية، يظهر حجم كبير من

نتائج البحوث وجود ظاهرة الفروق الفردية بين الأفراد في أنماط التعلم والتفكير، حيث يتباينون فيما بينهم من حيث تفضيلاتهم لأساليب تفكير وأنماط تعلم خاصة بهم تميزهم عن غيرهم من الأفراد الآخرين. ففي هذا الصدد، يرى فيلدر (Felder, 1996) أن الأفراد خلال نموهم يقومون ببناء معارفهم وخبراتهم ويطورون مهاراتهم المتعددة حسب طرائق تعلم تتماشى مع أنماط تعلمهم المفضلة لديهم، ويرى أن مثل هذه الأنماط تتحكم في أساليب تفكيرهم بالمثيرات والمشكلات التي يواجهونها في أثناء تفاعلاتهم الحياتية (طلافحة والزغول، ٢٠٠٩).

ويمكن تفسير اختلاف أداء طالب في المادة نفسها باختلاف المعلم الذي يقوم بتدريس المادة، من خلال توضيح أن ذلك يعود إلى طريقة تقديم المعلم للمعلومات بأسلوب ونمط قد يتوافق مع احتياجات الطالب، فيكون أداؤه في المادة أفضل من أدائه المتوقع فيما لو قام المعلم بتقديم المعلومات نفسها بنمط لا يتوافق مع احتياجات الطالب؛ لذا على المعلم أن يهتم بأنماط تعلم الطلبة حتى يستطيع أن يأخذ ذلك بعين الاعتبار عند التخطيط للمواقف التعليمية – التعلمية، وتنفيذها بما يتلاءم ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ومراعاة اختلاف كل منهم عن زملائه في طريقة اكتسابه للمعرفة حسب نمط التعلم المناسب له (عشا والعبسي، ٢٠١٣).

وتتطلب معايير جودة التعليم التي تنادي بها الهيئات العالمية والوطنية كالمجلس الوطني لاعتماد المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education)، مراعاة الفروق الفردية في أنماط التعلّم بين المتعلّمين، فلكلّ متعلّم الحق في تعليم أفضل، وأن يتعلّم وفقاً للطريقة التي يستطيع أن يتعلّم بها(NCATE, 1999) ، ويفسر اختلاف أنماط تعلّم الأفراد في التعلّم من وجهة نظر ثورندايك باختلاف العوامل الثقافية والشخصية والبيولوجية والانفعالية للأفراد، لذلك فإن نمط التعلّم هو مفهوم أو مصطلح يشير إلى طريقة الاستجابة الملائمة من الفرد للمثيرات

في سياقات التعلّم، وهذه الاستجابات للمثيرات هي السلوكات وهي المكونّات التي تكون نمط التعلّم الفردي(Hergenhahn & Olson, 1993) .

مفهوم أنماط التعلم

ورد في الأدب التربوي مجموعة من التعريفات لنمط التعلّم ، نذكر منها: أن نمط التعلّم هو مجموعة من الخصائص السلوكية والمعرفية والنفسية التي تمثل مؤشرات ثابتة نسبيا في كيفية إدراك المتعلّم للبيئة التعلّمية وتفاعله معها واستجابته لها (رواشدة ونوافلة والعمري، ٢٠١٠).

تعكس أنماط التعلم طرائق الأفراد في التفاعل مع المثيرات والخبرات البيئية التي يصادفونها، ويتجلى ذلك في أساليبهم في التركيز على المعلومات ومعالجتها واسترجاعه، وتجمع معظم تعاريف أنماط التعلم على أنها الأسلوب المفضل لدى الفرد الذي يتعلم من خلاله بشكل أفضل. ففي هذا الصدد، نجد أن إدارة اتحادات المدارس الأمريكية تُعرف نمط التعلم بأنه الطريقة التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل، أما كولب (Kolb) المشار إليه في (طلافحة والزغول، ٢٠٠٩) فينظر إليه على أنه الطريقة المفضلة لدى الفرد لإدراك المعلومات ومعالجتها. وتُعرف كينسلا (Kinsella) نمط التعلم بأنه طريقة الفرد الطبيعية والعادات المفضلة لامتصاصه ومعالجته واسترجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات التي تستمر بصرف النظر عن طرائق التعليم أو المحتوى، في حين يعده غريغور مجموعة من الأداءات المميزة للتعلم التي تعد الدليل على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها (طلافحة والزغول، ٢٠٠٩).

وتستخدم نماذج أنماط التعلم بشكل مستمر وناجح لمساعدة المعلمين في تصميم عملية تعليم فاعلة، وتساعد الطلبة في الوصول إلى فهم أفضل لعمليات التعلم الخاصة بهم، وتساعد كلاً من المعلمين والطلبة في معرفة أنه ليس كل فرد يفترض أن يكون مثلهم، بل إن الفروق بين الأفراد هي

شيء طبيعي، وغالباً ما يستحق هذا الشيء الإعلان عنه أو حتى تمجيده والافتخار به بين الآخرين(عشا والعبسي، ٢٠١٣).

إن مصطلح أنماط التعلم ربما يتضمن أكثر من ٧٠ أنموذجا مختلفاً، بافتراضات وتصاميم متضاربة ومختلفة ومتنوعة حول التعلم، فيوجد عدة نظريات نماذج مختلفة لأنماط التعلم بأبعاد ومتغيرات متعددة ومتغيرة (Bostrom, 2011)، وهذه النظريات تفترض ببساطة أن كل فرد يستطيع التعلم، لكن بطرق ومستويات مختلفة، وهذا يؤدي إلى وجود تفضيلات لدى الطلبة في أنماط التعلم.

إن توفير بيئة تعليمية تتيح للطلاب فرصة التعلم من خلال اختيار ما يفضلونه من أساليب له تأثير ايجابي على تحفيز المراهقين وسلوكهم وسلامتهم النفسية. كما قدمت بعض الدراسات التربوية ما يشير الى حدوث تحسن كبير في كل من الانجاز الأكاديمي للطلاب ودرجة انضباطهم في المدرسة وذلك عندما يكون تعلمهم متضمنا ما يفضلونه من أساليب التعلم (المانع، ٢٠٠٥).

لقد صنّفت أنماط التعلّم بأشكالٍ ونماذجٍ متعددةٍ، وحسب التسلسل الزمني لظهور هذه الأشكال ونماذج أنماط التعلّم من الأقدم إلى الأحدث، كان نموذج كارل جنغ (Carl Jung) عام ١٩٧١ الذي صنّف أنماط التعلم إلى: شعوري، وتفكيري، وحسي، وحدسي، وتحدد في نموذج كولب (Kolb) عام ١٩٧٦، في أربعة أنماط هي: التباعديون، والتمثليون، والتقاربيون، والموائمون، وصنف في نموذج مايرز- برج (Myers–Brigg) عام ١٩٧٨ إلى: انبساطي وحساس ومفكّر ومحكّم، وتحدد في نموذج مكارثي (Four Major Learning Style) والذي يصطلح عليه ، (4MAT)، وهي أربعة أنماط تعلّم حسب مداخل المعلومات، وهي :الابتكاري، والتحليلي، والحسي، والديناميكي (طلافحة والزغول، ٢٠٠٩).

كما تمكن تورانس وزملاؤه (Tourans & Others) بناء على بحوثهم المستفيضة التمييز بين ثلاثة أنماط من التعلم اعتماداً على نصف الدماغ المستخدم في استقبال المعلومات ومعالجتها، وقد تحقق قدر كبير من الدعم التجريبي لهذه الأنماط، واستطاع تورنس وزملاؤه بناء مقياس يمكن من خلاله تصنيف الأفراد وفقاً أنماط التعلم (رواشدة واخرون، ٢٠١٠).

وهذه الأساليب المذكورة التي تشكل قاعدة لسلوك الفرد لها في الغالب قوة تأثيرية على اختيار الطلاب للأساليب التعليمية المختلفة التي يفضلونها. وقد اشارت بعض الدراسات التي تهتم ببحث العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب والميول الفطرية لدى كل منهم، الى أن اساليب التعلم لدى الفرد تتخذ تصنيفات متنوعة بحسب الاختلاف في الميول الفطرية لديه (المانع، ٢٠٠٥).

نماذج أنماط التعلم

١. نموذج فيلدار وسيلفرمان (Felder and Silverman) (عشا والعبسي، ٢٠١٣):

يعرف فيلدار وسيلفرمان أنماط التعلم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية ، والتي تعمل معاً كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم ، ويشتمل هذا النموذج علي أربعة أنماط ثنائية القطب Bipolar ، هي :

(أ) النمط العملي – التأملي (Active – Reflective Style) وأصحاب هذا الأسلوب يتعلمون من خلال التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.

(ب) النمط الحسي – الحدسي (Sensing – Intuitive Style) والتعلم هنا من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعني.

(ج) النمط اللفظي – البصري (Visual – Verbal Style) يميلون إلي الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.

(د) النمط التتابعي – الكلي (Sequential – Global) والتعلم هنا من خلال خطوات دقيقة تتابعية مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف.

وهناك تشابه بين هذا النموذج وبين نموذج كولب وبخاصة في المراحل الأربعة " الخبرات الحسية – الملاحظة التأملية – التجريب الفعال – المفاهيم المجردة " التي اعتمد عليها كولب في استنتاج أساليب التعلم. ويؤكد ذلك دراسة (Zwanenberg & et al , 2000) حيث أظهرت نتائجها وجود تداخل بين النموذجين من خلال وجود ارتباط موجب بين أساليب التعلم في النموذجين ، وكذلك قدرتهم علي التنبؤ بالأداء الأكاديمي لطلاب الكليات الهندسية ، ووجود فروق بين الذكور والإناث في اساليب التعلم (المانع، ٢٠٠٥).

٢. نموذج كولب (Kolb's Model) (المانع، ٢٠٠٥)

وضع كولب نموذجاً لتفسير عملية التعلم يقوم علي أساس نظرية التعلم التجريبي Experiential Learning Theory ، ويري فيه أن التعلم عبارة عن بعدين ، الأول : إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجرد ، والثاني : معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي يالتجريب الفعال، ومن خصائص هذا النوع من التعلم أنه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات ، وهو تعلم متصل أساسه الخبرة ، وعملية ديناميكية تعمل علي تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به ، وأنه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة وأن هذا يتم في أربع مراحل متتالية ، هي :

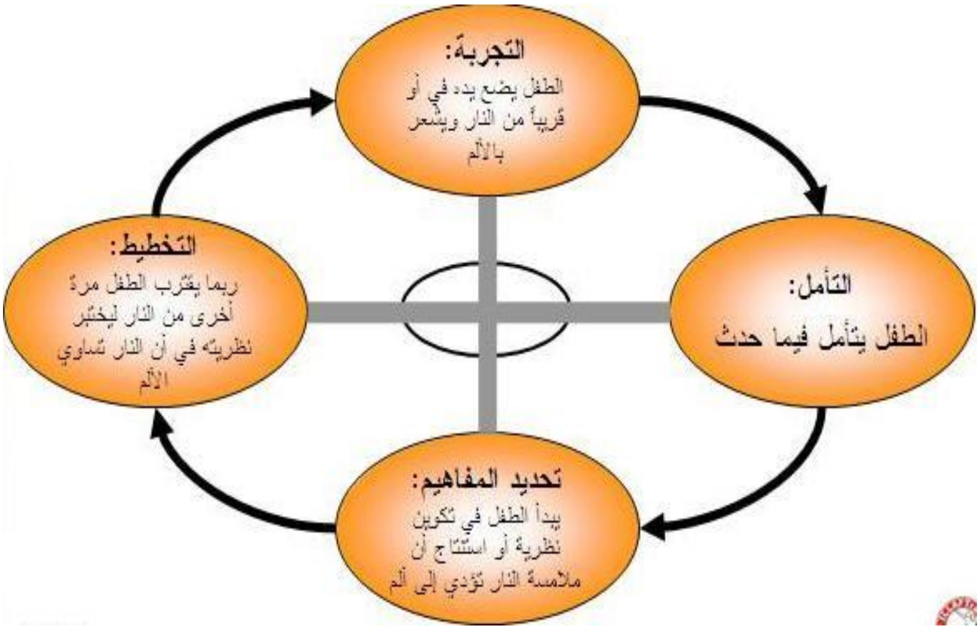
(أ) الخبرات الحسية (Concrete Experience) وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية علي الخبرة الحسية ، وأن هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة ، كما أنهم يميلون إلي مناقشة زملائهم بدلاً من السلطة التي تتمثل في معلميهم أثناء عملية التعلم ، ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية ، وهم ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين ، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة.

(ب) الملاحظة التأملية (Reflective Observation) حيث يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات علي التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم ، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز ، ولكنهم يتسمون بالانطواء.

(جـ) المفاهيم المجردة (Abstract Conceptualization) ويكون الاعتماد هنا في إدراك ومعالجة المعلومات علي تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي ، والأفراد الذين يميلون إلي ذلك يركزون علي النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء في حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين.

(د) التجريب الفعال (Active Experimentation) ويعتمد الأفراد هنا علي التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية ، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين ، وهم لا يميلون إلي المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل.

والشكل (١) يوضح دورة التعلم لدى كولب



شكل(١): دورة التعلم وفق نموذج كولب (المانع، ٢٠٠٥)

ويري كولب أن أسلوب التعلم يحدد بناء علي درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة ، و تنتج هذه الدورة أربعة أساليب وصفها كل من (Kolb,1984, Loo, McCarthy,2005 قطامي وقطامي ،٢٠٠٠) علي النحو التالي:

(أ) النمط التقاربي Converger Style ، ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم علي حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة. وهؤلاء الأفراد في العادة عاطفيون نسبياً ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم ، واهتماماتهم في العادة ضيقة ويميلون إلي التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

(ب) النمط التباعدي (Diverger Style) ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية ، وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة ، ورؤية المواقف من زوايا عديدة،

ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين ، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.

(جـ) النمط الاستيعابي (Assimilator Style) ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية ، وكذلك قدرتهم علي وضع نماذج نظرية إلي جانب الاستدلال الاستقرائي ، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة ، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار ، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

(د) النمط التكيفي (Accommodators Style) ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال ، وقدرتهم علي تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين علي معلومات الآخرين ، ويميلون إلي دراسة المجالات الفنية والعملية.

٣. نموذج هوني وممفورد الرباعي لأنماط التعلم: (Honey & Mumford's Model)

قامَّ هوني وممفورد بتحديد اسم لكل نمط من أنماط التعلم وهي: نشط ومتأمل ونظري وعملي كما يلي(طلافحة والزغول، ٢٠٠٩):

١) النشط:

يشارك النشِط بنفسه بشكل كامل دون أي تحيُّز في التجارب الجديدة، ويستمتع بالوقت الحالي ويسعد في قضاء جل وقته في التجارب الفورية. إنه يتمتع بعقلية منفتحة وآفاق واسعة بعيداً عن التشكيك، وهذا ما يجعله متحمسا إزاء كل ما هو جديد. وينطلق من فلسفة مفادها: (عليَّ أن أجرب كلّ شيء مرة واحدة)، كما أنه يميل إلى امتلاك زمام المبادرة ودراسة عواقبها لاحقاً. وحياته مُفعمة

بالنشاطات ويتصدى للمشاكل باستخدام طريقة العصف الذهني لابتداع الأفكار الجديدة الخلاقة. وبمجرد انتهاء الإثارة المتأتية من أحد النشاطات، فإنك تجده منشغلا في البحث عن إثارة جديدة. كما أن لديه توق للعيش في إطار من التحدي المتمثل في إيجاد تجارب جديدة، ولكنه يصاب بالملل حين تطول مدة تنفيذ تلك التجارب. وهو شخص اجتماعي يرغب بمشاركة الآخرين دائماً، ولكنه يركز على أن يتمَّ تسليط الأضواء عليه باستمرار.

٢) المتأمل:

يميل المتأمل إلى الوقوف مرة أخرى للتفكير في التجارب والتأمل فيها من منظورات مختلفة. إنه يوم بجمع جميع المعلومات التي تقع تحت يديه والمعلومات التي يقدمها الآخرون، ويفضل أن يفكر فيها جيدا قبل أن يصل إلى أي نتيجة. وما يهم هو الجمع والتحليل الشاملين للمعلومات حول التجارب والأحداث، لذلك فإنه يميل إلى تأجيل التوصل إلى استنتاجات نهائية لأطول فترة ممكنة. وتكمن فلسفته في أن يكون حذراً. فهو شخص يحبُّ مراعاة جميع الزوايا والآثار الممكنة قبل اتخاذ أي إجراء. كما أنه يفضل عدم الظهور في الاجتماعات والمناقشات، ويستمتع بمراقبة الآخرين في العمل. كما أنه يصغي للآخرين ويفهمون المقصود الأساسي للمناقشة قبل طرح وجهات نظرهم. كما أنه يميل إلى عدم الظهور والاختفاء عن الأضواء. وعندما يعلن عن ظهوره، فإنه يكونون جزءاً من عمل كبير يحتوي على خبرات الماضي وتكهنات المستقبل بالإضافة إلى مشاهدات الآخرين ومشاهداته.

٣) النظري:

يقوم النظري بتبني ودمج مشاهدات في نظريات مُعقَّدة لكنها سليمة من الناحية المنطقية. كما أنه يفكِّر بالمشاكل بطريقة منطقية تأخذ شكلا عموديا قائما على تتابع الخطوات، ويقوم بدمج

الحقائق المتفاوتة في النظريات المترابطة، ويميل إلى الكمال حيث لا يرتاح حتى إنجاز المهام بأحسن صورة. وهو شخص يميل إلى التحليل والتوليف.

وإنه يحرص على تقديم الافتراضات والمبادئ والنظريات والنماذج ونظم التفكير الأساسية. وتدور فلسفته بشكل رئيسي حول العقلانية والمنطق: "إذا كان الأمر منطقياً فهو أمر جيد". ومن الأسئلة التي يطرحونها بشكل متكرر: "هل هذا منطقي؟" و"كيف يتناسب هذا مع ذاك؟"، و"ما هي الافتراضات الأساسية؟". وهو شخص يميل إلى أن يكون موضوعياً أو غامضاً؟ وتعتبر طريقة تعاطيه للمشاكل منطقية على الدوام. وهذه هي "تركيبته العقلية" وهو يرفض رفضاً تاما أي شيء لا يتماشى مع الأحكام الذاتية والتفكير الجانبي وأي شيء غير مدرس.

٤) العملي (البراغماتي):

يميل بشدة إلى تجربة الأفكار والنظريات والتقنيات ليرى إذا ما كانت تعمل على أرض الواقع. كما أنه يقوم بالبحث عن أفكار جديدة ويغتنم الفرص الجديدة لتجربتها وتطبيقها. وهو شخص يعود بأفكار جديدة من الدورات التدريبية حول الإدارة لتجريبها على أرض الواقع. ويميل إلى التماشي مع الأمور والتطبيق السريع للأفكار التي ينجذب إليها بثقة عالية، إلا أنه لا يصبر على النقاشات التي تنطوي على تفكير ملي والنقاشات المفتوحة. ويمتاز بأنه شخص عملي بشكل أساسي ويميل إلى اتخاذ القرارات العملية وحل المشاكل، ويتعامل مع المشاكل والفرص كتحديات. ومفاد فلسفته: "هناك دائما طريقة أفضل" و"إذا نجحت هذه الطريقة فهي جيدة".

ثالثاً: استراتيجيات التدريس:

تطورت استراتيجيات التدريس في الآونة الأخيرة نتيجة لتطور المجتمعات الديمقراطية المعاصرة، واستنادا إلى علم النفس التعليمي الحديث، والأبحاث التربوية التي أخذت في الحسبان الازدياد

المطرد لوعي المدرسين، وحاجتهم إلى تغير النمط التقليدي في عملية التعليم، وإيجاد نوع أو أنواع بديلة تتواءم مع التطور العلمي، والقفزة التكنولوجية الكبيرة، التي جعلت من العالم الواسع قرية صغيرة يمكن اجتيازها بأسرع وقت، وأقل جهد، مما سهل الانفتاح العالمي ومتابعة كل جديد ومتطور (الحيلة، ٢٠٠٤).

وكان مما شمله هذا التطور البحث عن طرق وأساليب تعلمية جديدة بمقدورها دحض الأساليب القديمة الجامدة، والرقي بعملية التعلم إلى أفضل مستوياتها إذا أحسن المدرسون والعاملون في الحقل التعليمي استخدام هذه الأساليب، وتوفير الإمكانيات اللازمة لها . ومن هذه الطرق المتطورة طريقة التعلم التعاوني، أو ما يعرف بتعلم المجموعات (الحيلة، ٢٠٠١)

ويشمل أسلوب التعلم أربعة جوانب في المتعلم هي: أسلوبه المعرفي،وانماط اتجاهاته واهتماماته،وميله إلى البحث عن مواقف التعلم المطابقة لأنماط تعلمه، وميله إلى استخدام استراتيجيات تعلم محددة دون غيرها. وأساليب التعلم متشعبة كثيرة الأبعاد فهي خليط من عناصر معرفية وانفعالية وسلوكية (مرعي والحيلة، ٢٠٠٨).

وقد تمكن الباحثون من التعرف على عدد كبير من الأبعاد لأساليب التعلم أهمها أسلوب التعلم المستقل عن المجال مقابل المعتمد على المجال،واسلوب النصف الأيمن للدماغ مقابل النصف الأيسر ،وأسلوب التأمل (التروي)مقابل الانتفاع، وأسلوب النمط التفكيري مقابل النمط العاطفي والاحساس مقابل الحدس، والحكم مقابل الادراك والتفكير المرن مقابل التفكير المقيد والتبسيط مقابل التعقيد (سعادة، ٢٠٠٣).

وتتنوع استراتيجيات التدريس أيضا من استراتيجيات التعلم الجمعي إلى استراتيجيات التعلم الفردي إلى استراتيجيات التعلم في مجموعات صغيرة وكذلك فهي تتنوع من استراتيجيات التعليم المباشر

إلى استراتيجيات التعلم عن بعد إلى استراتيجيات التعلم بالحاسوب إلى غير ذلك من استراتيجيات التعلم .

وتُعرّف استراتيجيات التدريس بأنها خطة أو برنامج داخلي لاختيار أنواع محددة من المعلومات لمعالجتها، أو لأداء عمليات عقلية محددة في المعلومات فُرِغ من معالجتها. ويأتي التعريف التالي ليعبّر عن الأسلوب المعرفي بأنه "الكيفية التي يكون عليها سلوك الفرد، وأن لهذه الكيفية صفة العمومية والاستمرار، على الرغم من اختلاف المحتوى" (الحيلة، ٢٠٠٤).

وثمة تعريف آخر ينظر إلى أساليب التعلم على أنها "تكوينات فرضية تتوسط بين المثيرات والاستجابات"، وتشير إلى الطرق المميزة التي ينظم بها الفرد البينة (قطامي وعدس، ٢٠٠٤).

أولاً: التعلم التعاوني

هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (تضم مستويات معرفية مختلفة) ، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين ٤ – ٦ أفراد ، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة (مرعي والحيلة، ٢٠٠٨).

مراحل التعلم التعاوني :

يمر التعلم التعاوني أثناء العملية التدريسية بأكثر من مرحلة وهي كما يلي(الجلاد، ٢٠٠٧):

المرحلة الأولى : مرحلة التعرف وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها .

المرحلة الثانية : مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي، ويتم في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون، وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك ، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة .

المرحلة الثالثة : الإنتاجية، يتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها .

المرحلة الرابعة : الإنهاء، يتم في هذه المرحلة كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك ، أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام .

تشكيل المجموعة التعلمية:

إن تشكيل أي مجموعة تعلمية لا يأتي مصادفة ، بل لا بد أن تتبني تلك المجموعة أو المجموعات المطلوبة على أسس وقواعد ضرورية ومهمة ، ويمكن حصر هذه الأسس والمبادئ في التالي(الحيلة، ٢٠١٠):

١ . الشعور بالانتماء والقبول والاهتمام بالعمل في إطار المجموعة .

٢ . إن إقامة العلاقات مع الآخرين الذين يقدمون لك الدعم والمساعدة لا يحدث بطريقة سحرية ، وإنما يحتاج إلى مزيد من التضحية لكي تتواءم وجهات النظر ، والأفكار اللازمة لحل المشكلة .

٣ . على المدرسة نفسها أن تعد بعناية خبرات الطلاب بهدف بناء مجتمع تعلمي .

٤ . يتعين على الطلاب أن ينتموا إلى نظام بينشخصي ، وان يكونوا جزءاً من هذا النظام ، ليساعدهم على التحصيل والنمو بطرق جيدة .

٥ . الأخذ بعين الاعتبار ما يعرف بحركية الجماعة ومبادئها ، وهي تعني الكشف عن مدى اختلاف سلوك الأفراد عندما يصبحون أعضاء في جماعات ، وعن سلوكهم وهم فرادى .

٦ . مراعاة العوامل اللازمة والضرورية التي تساعد على تحقيق مزيد من الإنتاج .

٧ . اتباع الأساليب الفعالة للمناقشة والتخطيط ، والتقويم الجماعي .

٨ . معاونـة الأفراد علـى فهم مـا يحدث بـالجماعـة، وتحملهم مسؤولياتهم كأعضـاء فيها ، وتعلم أساليب القيادة الجماعية .

٩ . معرفة المبادئ والظروف الأساسية للعمل الجماعي الفعال القائم على أساس مشاركة كل فرد في الجماعة ، وتتمثل هذه المبادئ في وضع الجماعة لأهدافها ، وتحديد الأنشطة التي ستعمل على تحقيقها ، والإيمان بقدرة الجماعة على حل مشاكلها .

ثانياً: التعلم الفردي

إن التعليم الفردي يقوم على استقلالية المتعلم في تعلُّمه المحتوى التعليمي وتقديم مجموعة من الطرق التعليمية له بشكل فردي ينسجم مع الفروق الفردية لديه بما يسهم في إكسابه الأهداف التعليمية المحددة له، تحت إشراف المعلم.

وثمة فرق بين التعلم الفردي والتعلُّم الذاتي، فالتعلم الذاتي يقوم على قدرة الفرد في اكتساب المعرفة والمهارات المطلوبة بشكل ذاتي، حيث إنه من يختار نشاطاته ومهامه التعليمية في ضوء مهارات التعلُّم الذاتي التي يمتلكها، وهو الذي يقرر متى، وأين يبدأ، ومتى ينتهي، وأي الوسائل والبدائل يختار، ومن ثم يصبح المسؤول عن تعلُّمه، وعن النتائج والقرارات التي يتخذها، وبمعنى آخر هو النشاط التعلُّمي الذي يقوم به الفرد منطلقاً من رغبته الذاتية، وقناعته الداخلية، بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته، وقدراته، مستجيباً لميوله واهتماماته، بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلُّم مدى الحياة (جروان، ٢٠٠٨) .

وبهذا يتبين وجود فروق رئيسة بين هذين المفهومين ، أبرزها: أن أهداف التعلُّم في التعليم الفردي يتم تحديدها من قبل المعلم في ضوء احتياجات المتعلم، أما في التعلُّم الذاتي فإن الفرد هو من

يقوم بتحديدها في ضوء ميوله واهتماماته، وأيضاً يتم اكتساب هذه الأهداف تحت إشراف المعلم في التعليم الفردي بينما في التعلُّم الذاتي يتّجه الفرد لاكتسابها معتمداً على نفسه وقدراته في عملية التعليم والتعلُّم.

مفهوم التعليم الفردي:

هو مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التعليم، بحيث يندمج المتعلم بمهمات تعليمية تعلُّمية تتناسب وحاجاته، وقدراته الخاصة، ومستوياته المعرفية والعقلية، ويهدف إلى تطويع التعلُّم وتكييفه، وعرض المعلومات بأشكال مختلفة تتيح للمتعلم حرية اختيار النشاط الذي يناسبه من حيث خلفية المعرفة السابقة، وسرعة تعلُّمه، بهدف تحقيق الأهداف المرغوب فيها إلى درجة الإتقان وتحت إشراف محدود من المعلم (الجلاد، ٢٠٠٧).

أشكال التعليم الفردي:

أسفرت الأبحاث والجهود التربوية المنظمة عن ظهور أشكال مختلفة للتعليم الفردي، وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات بين هذه الأشكال، إلا أنها تتفق على تحقيق تعليم يؤكد استقلالية المتعلم، وإيجابيته، ونشاطه، ويتناسب مع قدراته واحتياجاته، ومن هذه الأشكال: التعليم المبرمج، التعليم باستخدام الحاسوب، الفيديو المتفاعل، نظام الإشراف السمعي، التعلُّم الموصوف للفرد، نظام التعليم الشخصي، الحقائب التعليمية، المجمعات التعليمية (الحيلة، ٢٠٠٤)

إيجابيات التعليم الفردي:

من مميزات التعليم الفردي ما يلي (الحيلة، ٢٠٠٤):

١. يسهم في تحقيق مبدأ الحرية الفردية في اختيار التعليم، تبعاً لقدرات الفرد واستعداداته.

٢. يراعي قدرة المتعلم على الإنجاز؛ فالمتعلمون يتفاوتون في سرعة الإنجاز، وعن طريقه يمكن تمييز المتعلمين، فيتيح التعليم الفردي الفرصة لكل متعلم ليحقق النشاط المطلوب في الزمن الذي يناسبه ووفق حاجاته واهتماماته وقدراته.

٣. يُحَسن الناتج التعليمي، فالهدف الرئيس هو الإتقان بغض النظر عن السرعة والزمن والفروق الفردية بين المتعلمين.

٤. يمنح درجة عالية من الثقة بالنفس، فكل متعلم يعمل كغيره سواء أكان مبدعاً، أما عادياً.

سلبيات التعليم الفردي:

من سلبيات التعليم الفردي ما يلي (سعادة، ٢٠٠٣):

١.وجود مطالب كبيرة للتعليم الفردي، إذ إن كل متعلم يحتاج إلى وسائل تعليمية وبيئة تعليمية مناسبة وخاصة به، وهذه تتطلب توفير أموال كثيرة ووجود جهاز تعليمي عالي الكفاءة ومدرب على تقديم تعليم فردي فعّال.

٢.تلعب الإمكانات المتاحة في حجرة الصف دوراً مهماً في تحديد نمط التعليم الذي يحسن بالمعلم أن يأخذ به، ففي ظل غرفة صفية ضيقة أو وجود أعداد كبيرة من الطلاب في وقت واحد أو مع ضخامة المادة العلمية المراد تقديمها في فترة زمنية محددة، فإنه قد يتعذر على المعلم الأخذ بنمط التعليم الفردي.

٣.تلعب الأهداف التعليمية دوراً مهماً في اختيار نمط التعليم الذي يحسُن بالمعلم الأخذ به، ففي ظل الأهداف التنافسية، والكشف عن المبدعين، وتقويم قدرة المتعلمين على سرعة الإنجاز، فإنه قد يتعذر على المعلم الأخذ بنمط التعليم الفردي أيضاً (مرعي والحيلة، ٢٠٠٨)

الطرق المناسبة لتحسين التعليم الفردي:

١. تنمية السرعة الذاتية لدى المتعلمين في التعلُّم.

٢. العناية بإتقان المهمات التعليمية.

٣. تنمية مهارات التعلُّم الذاتي والدراسة الذاتية المستقلة لدى المتعلمين.

٤. تنمية مهارات استخدام مصادر التعلُّم والتقنيات التربوية المتعددة.

٥. تنمية مهارات الدراسة الفاعلة.

٦. تنمية مهارات التقويم الذاتي لدى المتعلمين.

ثالثا: استراتيجية حل المشكلات

يستخدَم تعبير "حل المشكلات" للدلالة على السلوكات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، وقد تكون المهمَّةُ حلَّ مسألة حسابية، أو كتابةَ قصيدة شعرية، أو البحثَ عن وظيفة، أو تصميمَ تجربة علمية.

ويعرِّف الباحثانِ كروليك ورودنيك (Krulih & Rudnick, 1980) مفهومَ "حل المشكلات" بأنه عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات؛ من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفًا له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حلَّ التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف، وقد يكون التناقض على شكل افتقارٍ للترابط المنطقي بين أجزائه، أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته.

ويرى شنك (Schunk, 1991) أن تعبير "حل المشكلات" يشير إلى مجهودات الناس لبلوغ هدف ليس لديهم حل جاهز لتحقيقه.

وقد توصَّل عدد من الباحثين إلى تحديد بعض الخطوات العامة التي يمكن استخدامها في حل المشكلات بطريقة فعالة ومنظمة، وقد كان للدراسات التي استهدفت ملاحظة سلوكات الخبراء في حل المشكلات وتحليل أساليبهم – أثرٌ كبير في تأكيد المنحى التعليمي المنهجي لإستراتيجيات حل المشكلات.

وبغضِّ النظر عن حقل التخصص أو المادة الدراسية التي تقع فيها المشكلة، فإنه يمكن اقتراح عدد من الخطوات التي يمكن اتباعها عند مواجهة موقف المشكلة، تتلخص فيما يأتي:

- دراسة وفهم عناصر المشكلة والمعلومات الواردة فيها والمعلومات الناقصة، وتحديد عناصر الحالة المرغوبة (الهدف)، والحالة الراهنة، والصعوبات أو العقبات التي تقع بينهما.
- تجميع معلومات وتوليد أفكار واستنتاجات أولية لحل المشكلة.
- تحليل الأفكار المقترحة، واختيار الأفضل منها في ضوء معايير معينة يجري تحديدها.
- وضع خطة حل المشكلة.
- تنفيذ الخطة وتقويم النتائج في ضوء الأهداف الموضوعة.

واقترح ستيرنبرغ (Sternberg, 1992) إستراتيجية لحل المشكلات بعنوان "حلقة التفكير"، تقوم على أساس أن التفكير الصحيح لحل المشكلات ليس تفكيرًا خطيًّا باتجاه واحد، بل هو تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء حل المشكلة وبعد حلِّها في اتجاهين؛ لأن التوصل إلى حل المشكلة قد يؤدي إلى بداية مشكلة جديدة أو عدة مشكلات، وتتألف إستراتيجية "حلقة التفكير" من الخطوات الآتية:

- الإحساس بوجود المشكلة.
- تحديد طبيعة المشكلة بوضوح والتعرف على أسبابها.
- تحديد متطلبات حل المشكلة، وخاصة الموارد من حيث الوقت، والمال، والتزام ذوي العَلاقة بالمشكلة ودعمهم.
- وضع خطة لحل المشكلة.
- بَدْء تنفيذ الخطة.
- متابعة عملية التنفيذ بصورة منظمة ومستمرة.
- مراجعة الخطة وتعديلها أو تنقيحها في ضوء التغذية الراجعة أثناء التنفيذ.
- تقييم حل المشكلة، والاستعداد لمواجهة أي مشكلات مستقبلية تنجُمُ عن الحل الذي تم التوصل إليه.

ثانياً: الدراسات السابقة

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى جزأين وهي الدراسات التي تناولت أنماط التعلم والدراسات التي تناولت الاستراتيجيات التدريسية وفيما يلي عرضها مرتبة زمنياً:

الدراسات السابقة حول أنماط التعلم:

أجرى إسماعيل (1987) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط التعلم والتفكير التي يتميز بها المتفوقون عقليًا عن أقرانهم العاديين من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية باستخدام مقياس تورنس لأنماط التعلم والتفكير، وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٣٧) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين المتفوقين والعاديين على وظائف النمط الأيمن والمتكامل لصالح المتفوقين، وعدم وجود فروق بين المتفوقات والعاديات على وظائف النمط الأيمن والأيسر والمتكامل، وعدم وجود فروق بين المتفوقين والمتفوقات على وظائف النمط الأيمن والأيسر والمتكامل، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب العاديين والطالبات العاديات على وظائف النمط الأيمن والمتكامل لصالح الطالبات، وعدم وجود فروق على النمط الأيسر.

كما هدفت دراسة عناقرة (١٩٨٨) إلى الكشف عن أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالتخصص الأكاديمي وبعض المتغيرات باستخدام مقياس تورنس وآخرين على (٣١٢) طالباً، وأظهرت النتائج أن الأساليب المفضلة لديهم الأسلوب المتكامل يليه الأيسر ثم الأيمن ووجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصصات العلمية والإنسانية على النمط المتكامل لصالح التخصصات الإنسانية، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في النمطين الأيسر والأيمن بين التخصصات العلمية والإنسانية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على النمط المتكامل لصالح الإناث، في حين لم توجد فروق بينهما على النمطين الأيسر والأيمن.

أما دراسة السليماني (1994) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم السائدة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مكة المكرمة وجدة بحسب الجنس والتخصص والصف فضلاً عن التعرف على الفروق بين المتفوقين تحصيليًا وغير المتفوقين في أساليب التعلم والتفكير، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٢١١) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج سيطرة الأسلوب الأيمن على جميع الطلاب والطالبات باستثناء طلاب وطالبات الصف الثاني والثالث الأدبي حيث سيطر عليهم الأسلوب الأيسر، وعدم وجود فروق ذات دلالة بين الطلاب والطالبات في أساليب التعلم والتفكير الأيسر والأيمن، في حين أظهرت النتائج وجود فروق في الأسلوب المتكامل لصالح الصف الأول، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب وطالبات الصف الثالث العلمي والأدبي والصف الأول في أسلوب التعلم الأيسر والأيمن والمتكامل .كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات المتفوقين وغير المتفوقين في الأسلوب الأيمن، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب الأيسر والمتكامل لصالح الطلاب والطالبات المتفوقين.

وأجرى دن ودن وبرايس **(**Dunn & Dunn & Price, 1995) دراسة هدفت للتحقق من صدق نموذج دن لأنماط التعلم، وذلك بحصر عدد كبير الدراسات المنشورة حوله في مدة زادت عن عشر سنوات وأظهرت النتائج تمتع النموذج بدرجة مرتفعة من الصدق ، بالإضافة إلي وجود علاقة إيجابية بين أساليب التعلم ومستوي الأداء الأكاديمي لدي الطلاب باختلاف العينات والمراحل التعليمية التي أجريت فيها الدراسات، وقد توصلت الدراسات التي أجراها كل من "دن ودن" إلى أن الاختلاف في أساليب التعلم لا يكون فقط بين الطلبة من ذوي الأعمار والقدرات العقلية المختلفة ، بل وبين طلبة متكافئين في العمر والقدرات العقلية ، فقد وجدا أن المقررات التعليمية وطرق تدريسها التي تناسب بعض الطلبة ، كانت عائقاً أمام تعلم طلبة آخرين.

وأجرى الفقهاء (٢٠٠٢) دراسة عنيت بمعرفة أنماط تعلم الطلبة في المرحلة الثانوية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديموغرافية .وقد طبقت على (٧٥٧) طالباً في المدارس الأردنية وأسفرت نتائجها عن وجود اختلافات واضحة بين الطلاب في أنماط تعلمهم طبقا لمتغيرات الجنس والمستوى الاقتصادي للأسرة ومستوى التحصيل العلمي .

وأجرى برو (Brew , 2002) دراسة هدفت إلى بحث تأثير الجنس على البناء العاملي لأنماط التعلم في ضوء نموذج كولب ، وتكونت العينة من (٣٩٣) طالباً وطالبة منهم (١٥٣) طالباً (٢٤٠) طالبة في الفرقة الأولي بالجامعة الاسترالية يدرسون البيولوجي ، طبق عليهم قائمة كولب لأساليب التعلم (LSI-1985) وباستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد للمحاور بطرقة الفاريماكس أظهرت النتائج وجود فروق في أساليب التعلم باختلاف الجنس والمرحلة الدراسية.

كما أجرى بيكر ويليش (Backer & Yelich , 2002) دراسة لبحث أنماط التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدي طلاب الملاحة (Aviation Students) وتكونت العينة من (٢٠٩) طلبة منهم (٣٢) طالبة ، (١٧٧) طالباً من جنسيات مختلفة (افريقي امريكي African American ، أسباني Hispanic ، أسيوي Asian ، فلبيني Filipino طبق عليهم قائمة أنماط التعلم لكولب بالإضافة إلى الحصول على معدلاتهم الدراسية GPA وباستخدام التكرارات والنسب المئوية أظهرت النتائج اختلاف أساليب التعلم لدي الطلاب باختلاف الجنسية والمعدل التراكمي والمرحلة الدراسية.

وتناول ولهوس وبلير (Woolhouse & Blaire, 2003) العلاقة بين أنماط التعلم والتحصيل الدراسي خلال مستويات دراسية مختلفة ، وتكونت العينة من (١٢٦) طالباً وطالبة بالجامعة منهم (٥٩) طالباً ، (٦٧) طالبة طبق عليهم قائمة هوني وممفورد (Honey & Mumford) وباستخدام

التكرارات والنسب المئوية أظهرت النتائج اختلاف أساليب التعلم خلال المراحل الدراسية، وكذلك اختلافها باختلاف المستويات التحصيلية والدراسية لدى الطلبة والطالبات.

وبحث دوف (Duff, 2004) صدق نموذج أنماط التعلم لكولب لدي عينة مكونة من (١٩٥) طالب وطالبة بالجامعة، منهم (٦١) طالباً، (١٣٤) طالبة من تخصصات أكاديمية مختلفة (إدارة الأعمال، الصحة، علم النفس، الدراسات الاجتماعية) طبق عليهم استبيان أساليب التعلم (Romero & et al , 1992) بالإضافة إلي معدلاتهم الدراسية GPA كمؤشر للأداء الأكاديمي، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط والتحليل العاملي أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين أساليب التعلم (التقاربي ، التباعدي، الاستيعابي ، التكيفي) ومعدلات التحصيل الدراسي، وتمايز أساليب التعلم في التخصصات الأكاديمية المختلفة، وكذلك تشبع مفردات الاستبيان على عاملين، الأول المفاهيم المجردة – الخبرة الحسية، والثاني التجريب الفعال – الملاحظة التأملية.

وقام طلافحة والزغول (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقة ذلك بالجنس والتخصص، وقد تكونت عينة الدراسة من (490) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، وقد استخدم الباحثان على أفراد الدراسة مقياس تورنس وزملائه المعروف باسم " أسلوب تعلمك وتفكيرك نموذج " أ " بعد التأكد من دلالات صدقه وثباته وملاءمته لأغراض الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النمط الأيسر كان نمط التعلم الأكثر شيوعاً بين الطلبة، تلاه النمط الأيمن ثم النمط المتكامل كما أشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسب انتشار الأنماط الثلاثة لدى أفراد العينة تبعًا لمتغير الجنس في حين ظهرت مثل هذه الفروق على مستوى التخصص ولصالح طلبة التخصصات الأدبية.

وأجرى رواشدة ونوافلة والعمري (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى استقصاء أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع وأثرها في التحصيل في مادة الكيمياء، تكونت عينة الدراسة من (٩٧٨) طالباً وطالبة، وقد استخدم الباحثون مقياس تورنس وزملائه أيضاً أشارت نتائج الدراسة إلى أن % 82 من أفراد عينة الدراسة من ذوي نمط تعلم منفرد سائد، وهم موزعون على النسب التالية ٣٤,٥% للنمط C التفاعلي و١٨,٨ للنمط D الداخلي و١٤,٥ للنمط B الإجرائي و ١٤,٢ للنمط A الخارجي، كما أظهرت نتئج الدراسة أن التحصيل يختلف باختلاف نمط التعلم لصالح النمط D مقارنة بالنمطين B و C.

ثانياً: الدراسات السابقة حول استراتيجيات التدريس:

فقد أجرى ديسي ورايان (Deci and Ryan, 1985) هدفت إلى بحث العلاقة بين البيئة التعليمية واختيار الأساليب التعليمية المفضلة وتوصل إلى أن توفير بيئة تعليمية تتيح للطلاب فرصة التعلم من خلال اختيار ما يفضلونه من أساليب له تأثير ايجابي على تحفيز المراهقين وسلوكهم وسلامتهم النفسية. كما قدمت بعض الدراسات التربوية ما يشير الى حدوث تحسن كبير في كل من الانجاز الأكاديمي للطلاب ودرجة انضباطهم في المدرسة وذلك عندما يكون تعلمهم متضمنا ما يفضلونه من أساليب التعلم

وقام أبو إصبع (١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى ممارسة معلمي التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي لمبادئ التعليم الفاعل، و تكونت عينة الدراسة من (٢٣) مشرفاً تربوياً و(١٤٠) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية الحكومية في مديريات التربية والتعليم التالية : عمان الكبرى الأولى، وعمان الكبرى الثانية، وضواحي عمان، والسلط، وقصبة الكرك، و إربد الأولى، وإربد الثانية، وبني كنانة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة

المعلمين لمبادئ التعلم الفاعل تعزى للمؤهل العلمي والمسلكي من وجهة نظر المشرفين التربويين ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي والمسلكي في درجة ممارستهم لمبادئ التعلم الفاعل في المجال الثامن المتعلق بتنمية المهارات والقيم والاتجاهات ، في حين لم تظهر النتائج أي أثر لهذا المتغير في ممارساتهم لمبادئ المجالات الثمانية الأخرى، والمجالات مجتمعة، وأظهرت نتائج الدراسة كذلك عدم وجود أثر لمتغير الخبرة للمعلمين في ممارساتهم لمبادئ التعلم الفاعل في كل المجالات مجتمعة.

وفي دراسة كيتيل (Kettle, 1998) التي اهتمت بالبحث في أساليب التعلم المفضلة عند الطلاب من خلال معرفة مواقفهم تجاه أنشطتهم المدرسية، وهي دراسة أجريت على (٩٧٨ (تلميذا موهوبا في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، وجد أن معرفة الأسلوب المفضل للتعلم لدى التلاميذ كان عاملا فعالا في تحديد الجوانب الايجابية لديهم، كمعرفة قدراتهم وأنماط تفكيرهم واهتماماتهم وأساليب تعبيرهم عن أنفسهم وما يفضلونه من بيئة تعليمية، وتعد جميعها معلومات ذات قيمة ايجابية في امداد المعلمين باستراتيجيات ناجحة لتطوير أساليب التعليم.

أما بيريت فقد أجرى دراسة (Pyryt, 1998) عقدت فيها مقارنة بين (867) من الطلاب الموهوبين والعاديين من كلا الجنسين ذكورا وإناثا، حول ما يفضلونه من أساليب التعلم في المرحلة الابتدائية في المدارس الأمريكية. وقد وجدت الدراسة أن الموهوبين يميلون الى أن يكونوا أكثر استقلالية في تعلمهم ويعتمدون على الحوافز الذاتية أكثر من الخارجية، كما يفضلون المشاركة في التعلم ولديهم القدرة على التعلم من خلال قنوات حسية متعددة، كما انهم بدوا أكثر ميلا الى الالتزام بالمسؤولية.

أما دراسة أوكلاند (Oakland, 2000) التي أجريت على (1554)تلميذا موهوبا وعاديا في المدارس الامريكية، فعنيت بفحص أساليب التعلم المرتبطة بالميول الفطرية لدى الطلاب الموهوبين والعاديين، وما إذا كان ثمة فروق بين الإناث والذكور في الأساليب التعلمية المرتبطة بالميول الفطرية. وقد أسفرت نتائجها عن عدم ظهور فروق ذات أهمية بين الموهوبين والعاديين في مجال ارتباط أساليب التعلم المتصلة بالشعور أو التفكير، الا أن الموهوبين أبدوا تفضيلا أكبر للأساليب التخيلية، وأظهر العاديون تفضيلا أكبر للأساليب العملية. وبالنسبة للاختلافات في النوع بين الذكور والاناث فقد أظهر الذكور ميلا أقوى الى الأساليب المرنة والتفكيرية، بينما أظهرت الاناث ميلا أقوى الى الأساليب المتصلة بالمشاعر والتنظيم. وعند مقارنة الذكور العاديين بالذكور الموهوبين بينت النتائج أن الذكور العاديين أظهروا تفضيلا لأساليب التفكير أقوى من أساليب المشاعر، في حين ظهر الموهوبون على العكس من ذلك، وتفسر الدراسة هذه النتيجة بأنه وإن كان الذكور عموما أظهروا في الدراسة تفضيلا لأساليب التفكير أقوى من أساليب المشاعر الا أن الموهوبين تظهر لديهم الجوانب التخيلية والانفعالية أقوى منها لدى العاديين.

وأجرى كارول وليندر(Carroll & Leander, 2001) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى دافعية الطلبة نحو التعلم نتيجة لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط وأظهرت نتائج الدراسة دراسة تحسنا ملحوظاً في دافعية الطلبة نحو التعلم نتيجة لتوظيف ا ستراتيجيات التعلم النشط ، كما أظهرت ارتفاعا ملحوظا في مستوى التحصيل الدراسي للطلبة ، نتيجة لتحسن اتجاهاتهم نحو التعلم ، كما بينت أن أساليب التعلم النشط زادت من ثقة الطلبة بقدرتهم على التعلم.

كما قام جنتراي (Gentry & et, 2002) بإجراء دراسة تهدف الى بحث مدى الصلة بين ما يذكره المعلمون عن أدائهم في الفصول الدراسية، وما يلحظه طلابهم حول ما يقدمه لهم معلموهم من أنشطة تعليمية ترتبط بمحفزات التعلم المتعلقة بالاهتمام والتحدي والاختيار والمتعة. وقد طبقت

الدراسة على (٢٧٥١) تلميذا في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في سبع ولايات أمريكية، وقد اشارت نتائج الدراسة الى أنه لاتوجد علاقة بين ما يقول المعلمون انهم يفعلونه في الصف الدراسي وبين ما يلحظ حدوثه الطلاب في المرحلتين المتوسطة والابتدائية فيما يتعلق بمحفز التحدي، أما بالنسبة لمحفز الاختيار فظهرت علاقة ايجابية بسيطة في المرحلة الابتدائية بينما في المرحلة المتوسطة لم يظهر مثل هذه العلاقة.

وقام سعادة (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أساليب التعلم النشط، في التحصيل الآني والمؤجل لديهن، في ضوء ثلاثة متغيرات هي: التخصص الأكاديمي الدقيق، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية، وأعد الباحث برنامجاً تدريبياً لِـ(٢٤) معلمة تدرس في المرحلة الأساسية، ثم دربوهن على تدريس المادة باستخدام أسلوب التعلم النشط ، كما اعد الباحث على الدراسة أداتين من أدوات البحث، تمثلت الأولى في مادة تدريبية، تناولت جوانب مختلفة لأسلوب التعلم النشط، بينما شملت الثانية اختبارا تحصيلياً، تم التأكد من صدقهما وثباتهما، ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي متعدد القياسات للمقارنات (Sidak) واختبارتحليل التباين للقياسات المتكررة البعدية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا لصالح التدريب على التعلم النشط، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمات الفلسطينيات عينة الدراسة في التدريب على أسلوب التعلم النشط، تبعاً لمتغيرات التخصص .

تعقيب على الدراسات السابقة

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها متغيرات أنماط التعلم وأساليب التعلم واستراتيجيات التدريس إلا أنه من الملاحظ أن الدراسات السابقة بحثت أنماط التعلم على حدة مثل

دراسة كل من إسماعيل(1987) ودراسة السليماني(1994) ودراسة دن ودن وبرايس (Dunn & Dunn & Price,1995) ودراسة الفقهاء (٢٠٠٢)، وبحثت دراسات أخرى أساليب التعلم مثل دراسة ديسي ورايان (Deci and Ryan, 1990) ودراسة كيتيل(Kettle, 1998) ودراسة (Pyryt, 1998)ودراسة أبو إصبع (١٩٩٦) وغيرها، بينما بحث هذه الدراسة في كلا الموضوعين بطريقة وصفية.

ويلاحظ أن بعض تلك الدراسات تطرقت بأسلوب ارتباطي إلى دراسة العلاقة بين خصائص المعلم وأسلوبه التعليمي وخصائص الغرفة الصفية وأداء الطلبة وأسلوبهم المفضل وقدمت دراسات أخرى استراتيجيات لدعم الطلبة الموهوبين في المدارس واستطلاعا للممارسات التعليمية في المناهج الدراسية للطلبة الموهوبين وممارسات معلميهم، كما يلاحظ أن الدراسات العربية والأجنبية السابقة تناولت بحث في خصائص ومميزات المتعلمين وما يتعلق بهم ولكنها لم تربط بين موضوعي أنماط التعلم واستراتيجيات التدريس بشكل مباشر.

كما أنها تتفق مع بعض الدراسات في تركيزها على الطلبة الموهوبين، وذلك لأهمية هذه الفئة من الطلبة ، كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بالأدوات المستخدمة لجمع بيانات الدراسة، ولكن تختلف في تحديدها لأنماط محددة ومختلفة، وفي ضوء ما سبق، شعرت الباحثة بأن هناك حاجة ملحة لإجراء هذه الدراسة والتي تعد – في حدود علم الباحثة – دراسة فريدة في المملكة العربية السعودية.

ولقد افادت الباحثة من اطلاعها على هذه الدراسات سواءً أكان ذلك من خلال الاطلاع على أدبيات الموضوع، أو أدوات القياس المستخدمة وما توصلت إليها من نتائج، الأمر الذي مكنها من تحديد موضوع دراستها تعزيزا لنقص أو حاجة تحقق الأصالة والجدة في بحثها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل عرضاً لمنهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها وطريقة اختيارها، وأدوات الدراسة، وإجراءات تنفيذها، والتحليلات الإحصائية التي أتبعت في تحليل بيانات الدراسة .

أولاً: منهجية الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي (Descriptive Relational Design)، إذ تم استقصاء أنماط التعلم والاستراتيجيات التدريسية المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، من خلال أداتي انماط التعلم والاستراتيجيات التعليمية المفضلة واللتين تم تطويرهما من قبل الباحثة لتتوافقا مع أهداف الدراسة ، كما تم بحث العلاقة بين أنماط التعلم والاستراتيجيات التدريسية المفضلة لدى عينة الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة والثانوية لمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية والجدول (١) يوضع توزيع الطلبة حسب المرحلة الدراسية المتوسطة والثانوية، وذلك في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٤_ ٢٠١٥م.

جدول (١): توزيع مجتمع الدراسة حسب المرحلة الدراسية والصف

الرقم	المرحلة	الصف	العدد
١	المتوسطة	الثاني متوسط	٦٤
		الثالث متوسط	٥٧
٢	الثانوية	الأول ثانوي	٦٤
		الثاني ثانوي	٦٧

		الثالث ثانوي	٦٦
٣	المجتمع		٣١٨

وقد تكونت عينة الدراسة من(١٥٠) طالباً تم اختيارهم من خلال الطريقة العشوائية البسيطة، منها (٦٠) طالباً وطالبة من المرحلة المتوسطة، و(٩٠) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، تم اختيارهم من ضمن قائمة الطلبة المصنفين في مدارسهم بالتفوق والتميز بشكل عشوائي، كما تبين أيضا أن تقسيم أفراد عينة الدراسة على متغيرات الدراسة حسب: المرحلة الدراسية والصف، قد جاء كما في الجدول (٢):

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات: المرحلة الدراسية والصف

الرقم	المرحلة	الصف	العدد
١	المتوسطة	الثاني متوسط	٣٠
		الثالث متوسط	٣٠
٢	الثانوية	الأول ثانوي	٣٠
		الثاني ثانوي	٣٠
		الثالث ثانوي	٣٠
٣	المجتمع		١٥٠

ثالثا: أداتا الدراسة:

استخدمت الباحثة لأغراض هذه الدراسة الأداتين التاليتين:-

أولاً: مقياس أنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية (ملحق ٢):

استخدمت الباحثة لأغراض الدراسة الحالية مقياس أنماط التعلم وفق الخطوات التالية:-

أولا: استخدمت الباحثة مقياس هوني وممفورد (Honey & Mumford,1992) وقد تكون المقياس في صورته الأصلية من (٨٠) فقرة مكتوبة على شكل فقرات قصيرة يكون تركيزها على ما يفعله المتعلم وليس على مناحي تعلمه، وتكون الإجابة عليها إما موافق أو غير موافق، وتقيس هذه

الفقرات قوة تفضيل الفرد لكل نمط من أنماط التعلم الأربعة وهي (النشط والمتأمل والنظري والنفعي) بواقع عشرين فقرة لكل نمط.

ثانياً: قام هيلات (٢٠٠١) بتطوير المقياس ومواءمته للبيئة الأردنية حيث طبقه على عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة إربد، وتألف المقياس بعد تعديله وتكييفه من (٤٠) فقرة تشمل أربعة أنماط تعلم وهي(النشط والمتأمل والنظري والنفعي) ويمثل كل نمط من أنماط التعلم (١٠) فقرات، وتتراوح الإجابة عليها بـ (نعم، لا).

ثالثاً: اعتمدت الدراسة الحالية مقياس (هيلات، ٢٠٠١) وذلك لتقارب الخصائص العمرية بين أفراد الدراسة والدراسة الحالية.

رابعاً: إعادة صياغة فقرات المقياس ليتكون في صورته الأولية من (٤٠) فقرة عرضت على عشرة من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والمناهج والتدريس من أساتذة الجامعات الأردنية، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس. (ملحق رقم (١) يتضمن أسماء المحكمين)، وذلك لإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم حول فقرات المقياس من حيث مدى ملاءمة صياغتها اللغوية، ومدى ملائمة الفقرات لعينة الدراسة، ومدى انتمائها وتمثيلها لأنماط التعلم الأربعة.

وتبعاً لملاحظات واقتراحات لجنة التحكيم قامت الباحثة بالإبقاء على بعض الفقرات دون تعديل، وإعادة صياغة بعض الفقرات وتبسيطها واستبدال الكلمات غير الواضحة من حيث المعنى بكلمات أخرى أكثر وضوحاَ، حيث تتوزع الفقرات على أنماط التعلم الأربعة.

وتمت استشارة مختصٍ في القياس والتقويم حول سلم الإجابة الذي يمكن استخدامه مع مثل هذا النوع من المقاييس المخصصة لهذا المستوى من الطلبة، حيث أشار إلى إمكانية استخدام مقياس

ليكـرت خماسي يتكون من (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٠) فقرة تضمنت أنماط التعلم الأربعة، وفي ما يلي وصف لتوزيع فقرات المقياس على الأنماط:

جدول (٣): أبعاد مقياس أنماط التعلم الأربعة وعدد فقرات كل بعد ودرجات الاستجابة عليها

الرقم	البعد (النمط)	عدد الفقرات	أدنى درجة	أعلى درجة
١	**النشط**	١٠	١٠	٥٠
٢	**المتأمل**	١٠	١٠	٥٠
٣	**النظري**	١٠	١٠	٥٠
٤	**النفعي**	١٠	١٠	٥٠
	المجموع الكلي	٤٠	٤٠	٢٠٠

وتتراوح الإجابة عن فقرات المقياس بين (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) وتقابلها الدرجات التالية على التوالي (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) لجميع الفقرات.

صدق المقياس في صورته الأصلية:-

قام هيلات (٢٠٠١) بالتأكد من ثبات مقياس أنماط التعلم من خلال تطبيقه في البيئة الأردنية على طلبة الصف الثامن الأساسي بطريقة الإعادة وجاءت بيانات الثبات كما في الجدول (٤):

جدول (٤): ثبات مقياس أنماط التعلم كما جاء في دراسة هيلات (٢٠٠١)

الرقم	المجال	ثبات الإعادة
١)	**الأول (النشط)**	0.82
٢)	**الثاني (المتأمل)**	0.77
٣)	**الثالث (النظري)**	0.79
٤)	**الرابع(النفعي)**	0.81

صدق المقياس:-

استخرجت دلالات الصدق بثلاثة طرق هي:

أ- **صدق المحتوى**

تم بناء هذا المقياس من قبل (Honey & Mumford,1992) والتأكد من صدقه من قبل (هيلات، ٢٠٠١) ، واستنادًا إلى تحليل الأدب السابق والإطار النظري أيضاً، وقد اعتبرت الباحثة هذه الإجراءات دليلًا على صدق المحتوى.

وتم عرض الاختبار على عشرة محكمين، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراته للطلبة الموهوبين، ومدى وضوح لغته، وفاعلية بدائل فقراته، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها لأنماط التعلم الأربعة التي وضعت لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة.

ب – الصدق التمييزي (التحليل العاملي):

تم إجراء التحليل العاملي لبيانات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة من طالبات مدارس منطقة تبوك من خارج عينة الدراسة، حيث جاءت بيانات المقياس في تشبع فقراته للأبعاد المؤلف منها:

ويوضح الجدول (٥) الإحصائيات النهائية لعملية التحليل العاملي عن طريق مكونات المقياس الأساسية .

جدول (٥) تشبعات الفقرات ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية لمقياس أنماط التعلم

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
الرقم	**تشبعات الفقرة**	**الرقم**	**تشبعات الفقرة**	**الرقم**	**تشبعات الفقرة**	**الرقم**	**تشبعات الفقرة**
١	0.764	١١	0.688	٢١	0.701	٣١	0.523
٢	0.626	١٢	0.704	٢٢	0.634	٣٢	0.658
٣	0.674	١٣	0.571	٢٣	0.570	٣٣	0.715
٤	0.687	١٤	0.607	٢٤	0.561	٣٤	0.634
٥	0.553	١٥	0.663	٢٥	0.627	٣٥	0.604
٦	0.665	١٦	0.552	٢٦	0.561	٣٦	0.575
٧	0.576	١٧	0.668	٢٧	0.555	٣٧	0.628
٨	0.598	١٨	0.615	٢٨	0.651	٣٨	0.568
٩	0.579	١٩	0.729	٢٩	0.545	٣٩	0.596
١٠	0.537	٢٠	0.674	٣٠	0.646	٤٠	0.598

ويبين الجدول (٦) (جدول بارتليت) الجذور الكامنة والنسبة المئوية للتباين المفسر للعوامل النوعية لمقياس أنماط التعلم:

جدول (٦) قيم العوامل النوعية حسب اختبار بارتليت لمقياس أنماط التعلم

الأساليب الإحصائية / العوامل الفرعية	الجذر الكامن	النسبة المئوية للتباين المفسر	عدد البنود
الأول (النشط)	3.633	5.589	١٠
الثاني (المتأمل)	2.180	3.353	١٠
الثالث (النظري)	1.743	2.682	١٠
الرابع(النفعي)	1.626	2.501	١٠
المجموع			**٤٠ فقرة**

ثبـات المقـيـاس:-

تم التحقق من ثبات مقياس أنماط التعلم بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (test-retest)، حيث تم إعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) طالباً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث تراوح بين (٠,٦٦ – ٠,٧٣)

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوح بين (٠,٦٠ – ٠,٦٤)، والجدول (٧) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٧): معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة لمقياس أنماط التعلم

الرقم	المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
١)	**الأول (النشط)**	0.697	0.641
٢)	**الثاني (المتأمل)**	0.667	0.621
٣)	**الثالث (النظري)**	0.734	0.620
٤)	**الرابع(النفعي)**	0.717	0.605
	مقياس أنماط التعلم	0.705	0.621

المدى المعدل لدرجات المقياس

وللحكم على آراء المستجيبين على المقياس بعد استخراج متوسطاتهم الحسابية فقد قامت الباحثة بإجراء معادلة حسابية لذلك من خلال ايجاد مدى الاستجابة على سلم الاستجابة الخماسي الذي تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياسين فيه ما بين (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) وتقابلها الدرجات التالية على التوالي (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) وكان المدى لتلك الاستجابات يساوي أربعة وتمت قسمتها على عدد القرارات التي تنفصل عندها الاستجابات وهو ٣ قرارات (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة) ثم الحكم على القيمة الناتجة وقد كانت نقاط الحكم (نقطة القطع) (١,٣٣) وهي المعيار كما يلي:

جدول (٨): المدى المعدل لدرجات مقياس أنماط التعلم

الرقم	المعيار	المدى المعدل الذي يتبعه
١.	بدرجة كبيرة	(٥ – ٣،٦٨)
٢.	بدرجة متوسطة	(٣،٦٧ – ٢،٣٤)
٣.	بدرجة منخفضة	(٢،٣٣ – ١)

تصحيح فقرات المقياس:

احتوى المقياس على التدريج الذي أشير إليه سابقا وهو تدريج ليكرت الخماسي والذي احتوى على الدرجات (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

وقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات على تلك الدرجات لدى أفراد عينة الدراسة وذلك لأن استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في هذه الاستجابات هو الأسلوب المستخدم والأنسب إحصائيًا.

حيث أشارت الباحثة إلى متوسط كل سلم من الاستجابات مع أفراد عينة الدراسة للإشارة إلى أنماط التعلم الأربعة حسب المقياس المعد لتحقيق أهداف الدراسة.

ثانيا: مقياس استراتيجيات التدريس المفضلة لدى الطلبة الموهوبين (ملحق ٣):

أعدت الباحثة لأغراض الدراسة الحالية مقياس استراتيجيات التدريس المفضلة لدى الطلبة الموهوبين وفق الخطوات التالية:-

أولا: تحديداستراتيجيات التدريس الأكثر شيوعا حيث وردت تلك الاستراتيجيات في كل من (الحيلة،٢٠٠٨) و(المانع، ٢٠٠٥) و(الجلاد، ٢٠٠٧) و(قطامي، ٢٠١٠) و(قطامي وقطامي، ٢٠٠٠) وتحديد السلوكات الأكثر استخداما للإشارة لتلك الاستراتيجيات، من خلال تجزئتها إلى سلوكات بسيطة يسهل الاستدلال عليها، وبالاستناد إلى تحليل الأدب السابق في الموضوع، وضحت الباحثة السلوكات الدالة على استراتيجيات التدريس وهي: استراتيجية التعلم التعاوني والتعلم الفردي وحل المشكلات، حيث تم الاعتماد على هذه الاستراتيجيات كإطار نظري في هذه الدراسة.

ثانياً: تمت صياغة فقرات المقياس ليتكون في صورته الأولية من (٣٢) فقرة عرضت على عشرة من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات علم النفس التربوي والمناهج والتدريس والقياس والتقويم من أساتذة كلية الأميرة عالية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس. (ملحق (١) يتضمن أسماء المحكمين)، وذلك لإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم حول فقرات المقياس ومدى ملاءمة الفقرات لعينة الدراسة، ومدى انتمائها وتمثيلها

لاستراتيجيات التدريس، وتبعاً لملاحظات واقتراحات لجنة التحكيم تم الإبقاء على بعض الفقرات دون تعديل، وإعادة صياغة بعض الفقرات وتبسيطها واستبدال الكلمات غير الواضحة من حيث المعنى بكلمات أخرى أكثر وضوحاً، كما تم حذف فقرتين غير مناسبتين ليصبح عدد الفقرات (٣٠) فقرة حيث تتوزع الفقرات على استراتيجيات التدريس الثلاثه.

واستخدام الباحثة مقياس ليكرت خماسي ، يتكون من (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

ثالثاً: تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) فقرة تضمنت ثلاث استراتيجيات رئيسية، وفي الجدول (٩) وصف لتوزيع فقرات المقياس على الاستراتيجيات الثلاثة:

جدول (٩): أبعاد مقياس استراتيجيات التدريس
وعدد فقرات كل بعد ودرجات الاستجابة عليها

الرقم	البعد (الاستراتيجية)	عدد الفقرات	أدنى درجة	أعلى درجة
١	التعلم التعاوني	١٠	١٠	٥٠
٢	التعلم الفردي	١٠	١٠	٥٠
٣	حل المشكلات	١٠	١٠	٥٠
	المجموع الكلي	٣٠	٣٠	١٥٠

وتتراوح الإجابة على فقرات المقياس بين (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) وتقابلها الدرجات التالية على التوالي (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) لجميع الفقرات.

صدق المقياس:-

استخرجت دلالات الصدق بثلاث طرق هي:

أ – صدق المحتوى

تم بناء هذا المقياس اعتماداً على خطوات إجرائية محددة، واستناداً إلى تحليل الأدب السابق والإطار النظري ومحتوى المقاييس المتوفرة والدالة على استراتيجيات التدريس، وقد اعتبرت هذه الإجراءات دليلاً على صدق المحتوى.

وتم عرض الاختبار على عشرة محكمين، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراته للطلبة الموهوبين، ومدى وضوح لغته، وفاعلية بدائل فقراته، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها لاستراتيجيات التدريس التي وضعت لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم حذف فقرتين من فقرات المقياس وذلك من خلال رأي المحكمين، ملحق (٣) يوضح مقياس استراتيجيات التدريس في صورته النهائية.

ج – الصدق التمييزي (التحليل العاملي):

تم إجراء التحليل العاملي لبيانات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة من طالبات مدارس منطقة تبوك من خارج عينة الدراسة، حيث جاءت بيانات المقياس في تشبع فقراته للأبعاد المؤلف منها، ويوضح الجدول (١٠) الإحصائيات النهائية لعملية التحليل العاملي عن طريق مكونات المقياس الأساسية .

جدول (١٠) تشبعات الفقرات ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التدريس

البعد الأول				البعد الثاني				البعد الثالث			
الرقم	التشبعات	الرقم	التشبعات	الرقم	التشبعات	الرقم	التشبعات	الرقم	التشبعات	الرقم	التشبعات
١	0.751	٦	0.740	١١	0.799	16	0.790	21	0.711	٢٦	0.774
٢	0.837	٧	0.780	١٢	0.830	17	0.845	٢٢	0.818	٢٧	0.713
٣	0.807	٨	0.814	١٣	0.773	18	0.734	٢٣	0.737	٢٨	0.762
٤	0.808	٩	0.721	١٤	0.783	19	0.724	٢٤	0.611	٢٩	0.784
٥	0.775	١٠	0.839	١٥	0.779	20	0.808	٢٥	0.788	٣٠	0.780

ثبـات الـمقـيـاس:-

تم التحقق من ثبات مقياس استراتيجيات التدريس المفضلة لدى الطلبة الموهوبين بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (Test-Retest)، حيث تم إعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) طالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بيـن تقديـراتهـم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث تراوح بين (٠،٦٦ و ٠،٧٣)

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوح بين (٠،٦٣ و ٠،٧١)، والجدول رقم (١١) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والأداة ككل واعتبـرت هذه القيم ملاءمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (١١): معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا

وثبات الإعادة لمقياس استخدام استراتيجيات التدريس

الرقم	المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
١)	التعلم التعاوني	0.667	0.658
٢)	التعلم الفردي	0.734	0.715
٣)	حل المشكلات	0.717	0.634
	مقياس مدى استخدام استراتيجيات التدريس	0.706	0.669

المدى المعدل لدرجات مقياس استراتيجيات التدريس

وللحكم على آراء المستجيبين على المقياس بعد استخراج متوسطاتهم الحسابية فقد قامت الباحثة بإجراء معادلة حسابية لذلك من خلال ايجاد مدى الاستجابة على سلم الاستجابة الخماسي الذي تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس فيه ما بين (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) وتقابلها الدرجات التالية على التوالي (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) وكان المدى لتلك الاستجابات يساوي أربعة وتمت قسمتها على عدد القرارات التي تنفصل عندها الاستجابات وهو ٣ قرارات (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة) ثم الحكم على القيمة الناتجة وقد كانت نقاط الحكم (نقطة القطع) (١,٣٣) وهي المعيار كما يلي:

جدول (١٢): المدى المعدل لدرجات مقياس استراتيجيات التدريس

الرقم	المعيار	المدى المعدل الذي يتبعه
١.	بدرجة كبيرة	(٥ – ٣،٦٨)
٢.	بدرجة متوسطة	(٣،٦٧ – ٢،٣٤)
٣.	بدرجة منخفضة	(٢،٣٣ – ١)

تصحيح فقرات المقياس:

احتوى المقياس على التدريج الذي أشير إليه سابقاً وهو تدريج ليكرت الخماسي والذي احتوى على الدرجات (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

وقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات على تلك الدرجات لدى أفراد عينة الدراسة وذلك لأن استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في هذه الاستجابات هو الأسلوب المستخدم والأنسب إحصائيًا.

حيث أشارت الباحثة إلى متوسط كل سلم من الاستجابات مع أفراد عينة الدراسة للإشارة إلى أساليب التدريس الثلاثة حسب المقياس المعد لتحقيق أهداف الدراسة.

إجراءات الدراسة:

١. طبق المقياسان على الطلبة بشكل زمري حيث قامت الباحثة بتوزيع المقياسين على أفراد عينة الدراسة في مدارسهم.

٢. تم الإجتماع بالطلبة داخل غرفهم الصفية

٣. قامت الباحثة بإعطائهم التعليمات والإرشادات اللازمة لتعبئة المقياسين في جلسة عامة بمساعدة المعلمين الذي يدرسون عينة الدراسة

٤. تأكدت الباحثة من توفير الجو والوقت الملائم لتعبئة المقياس بالشكل المناسب وبالطريقة الملاءمة، والتأكيد على الإجابة عليه بكل موضوعية ومصداقية وبعيدًا عن التسرع.

متغيرات الدراسة:

- **أنماط التعلم:** النمط النشط، النمط المتأمل، النمط النظري والنمط النفعي.
- **استراتيجيات التدريس المفضلة:** التعلم التعاوني، التعلم الفردي، حل المشكلات
- **الصف التدريسي:** وتتحدد مستوياته في هذه الدراسة بطلبة المرحلة المتوسطة (الثاني المتوسط، والثالث المتوسط) وطلبة المرحلة الثانوية (الأول الثانوي والثاني الثانوي والثالث الثانوي).

المعالجة الإحصائية

قامت الباحثة بإدخال النتائج إلى برنامج الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS V.20) ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الدراسة، وذلك لإيجاد مستوى أنماط التعلم واستراتيجيات التدريس لدى أفراد عينة الدراسة.

ولفحص الفروق التي تعزى للمرحلة الدراسية بفئتيها (متوسطة، ثانوية) في مستوى أنماط التعلم واستراتيجيات التدريس فقد استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لتحديد أثر الفروق الدالة من غيرها في مستوى الاستخدام.

ولفحص العلاقة بين كل من أنماط التعلم والاستراتيجيات التدريسية المفضلة لدى الطلبة الموهوبين تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد الدراسة.

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف العلاقة بين أنماط التعلم وأساليب التدريس المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية وعلاقة ذلك بالمرحلة الدراسية، وقد تمت الإجابة عن الأسئلة الموضوعة لها بما يأتي:–

١. نتائج السؤال الأول والذي نص على: ما أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للأبعاد مجتمعة وعلى المقياس ككل ، كما هو موضح في الجدول (١٣):

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس أنماط التعلم وعلى المقياس ككل:

رقم البعد	البعد (الاستراتيجية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	درجة الاستخدام
١	**البعد الأول (النشط)**	2.5920	.68957	٢	بدرجة متوسطة
٢	**البعد الثاني (المتأمل)**	1.1907	.15451	٤	بدرجة قليلة
٣	**البعد الثالث (النظري)**	2.7247	.78629	١	بدرجة متوسطة
٤	**البعد الرابع(النفعي)**	2.4407	.44225	٣	بدرجة متوسطة
مقياس أنماط التعلم ككل		2.2370	.38269		بدرجة متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق أن **البعد الثالث: نمط المتعلمين النظري،** قد حصل على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره **(٢،٧٢)** ويشير إلى درجة متوسطة في أنماط التعلم وانحراف

معياري وقدره (٠،٧٩)، في حين تلاه **البعد الأول: نمط المتعلمين النشط**، وحصل على الدرجة الثانية من حيث امتلاكه بمتوسط حسابي وقدره (٢،٥٩)، ويشير إلى درجة متوسطة ايضا وانحراف معياري وقدره (٠،٦٩)، ثم تلاه **البعد الرابع: نمط المتعلمين النفعي** بمتوسط حسابي وقدره (٢،٤٤) ويشير إلى درجة متوسطة كذلك الأمر في مستوى أنماط التعلم أيضا وانحراف معياري وقدره (٠،٤٤)، وجاء في المرتبة الرابعة **البعد الثاني: نمط المتعلمين المتأمل** بمتوسط حسابي وقدره (١,١٩) وانحراف معياري وقدره (٠,١٥)،ويشير إلى درجة منخفضة في مستوى أنماط التعلم، وقد كان متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل بمتوسط مقداره (٢،٢٤) وهي درجة متوسطة وبانحراف معياري وقدره (٠،٣٨).

٢. نتائج السؤال الثاني والذي نص على: ما الاستراتيجيات التدريسية المفضلة لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للأبعاد مجتمعة ولمتوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل، كما يوضح في الجدول (١٤):

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس استراتيجيات التدريس وعلى المقياس ككل:

رقم الفقرة	البعد (الاستراتيجية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	درجة الاستخدام
١	**التعلم التعاوني**	2.4980	.32799	٣	بدرجة متوسطة
٢	**التعلم الفردي**	2.6873	.64238	١	بدرجة متوسطة
٣	**حل المشكلات**	2.5680	.35697	٢	بدرجة متوسطة
المقياس ككل		2.5844	.34058		بدرجة متوسطة

يلاحظ من الجدول (١٤) أن **البعد الثاني: التعلم الفردي**، قد حصل على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (٢،٦٩) ويشير إلى درجة متوسطة في مستوى استراتيجيات التدريس وانحراف معياري وقدره (٠،٦٤)، في حين تلاه **البعد الثالث: حل المشكلات** على الدرجة الثانية من حيث امتلاكه لدى الطلبة الموهوبين بمتوسط حسابي وقدره (٢،٥٧)، ويشير إلى درجة متوسطة في مستوى استراتيجيات التدريس وانحراف معياري وقدره (٠،٣٦)، وفي المرتبة الأخيرة جاء **البعد الأول: التعلم التعاوني** بمتوسط حسابي وقدره (٢،٥٠) ويشير إلى درجة متوسطة في مستوى استراتيجيات التدريس وانحراف معياري وقدره (٠،٣٣)، وقد كان متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل بمتوسط مقداره (٢،٥٨) وهي درجة متوسطة وبانحراف معياري وقدره(٠،٣٤).

٣. نتائج السؤال الثالث والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية الموهوبين في المملكة العربية السعودية تبعاً لاختلاف متغير (المرحلة الدراسية) ؟

لإيجاد الفروق التي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية في أنماط التعلم، تم فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل من خلال أثر المرحلة بمستوييها (مرحلة متوسطة، مرحلة ثانوية)، ويبين الجدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التعلم تبعًا لفئات متغير المرحلة الدراسية:

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريةلاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية:

نمط التعلم	العدد	البعد (الفئة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النشط	60	متوسطة	2.3550	.26960
	90	ثانوية	2.7500	.82751
	150	المجموع	2.5920	.68957
المتأمل	60	متوسطة	1.1542	.14031
	90	ثانوية	1.2150	.15943
	150	المجموع	1.1907	.15451
النظري	60	متوسطة	2.4167	.28473
	90	ثانوية	2.9300	.93526
	150	المجموع	2.7247	.78629
النفعي	60	متوسطة	2.3383	.28290
	90	ثانوية	2.5089	.51246
	150	المجموع	2.4407	.44225
المقياس ككل	60	متوسطة	2.3946	.23162
	90	ثانوية	2.6547	.42690
	150	المجموع	2.5507	.38269

يشير الجدول (١٥) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا إلى متغير المرحلة الدراسية، وللكشف عن أثر متغير المرحلة الدراسية في كل بعد من أبعاد المقياس تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لأثر المرحلة الدراسية في مستوى أنماط التعلم:

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
النشط	بين المجموعات	5.617	1	5.617	12.743	.000
	داخل المجموعات	65.234	148	.441		
	الكلي	70.850	149			
	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
المتأمل	بين المجموعات	.133	1	.133	5.759	.018
	داخل المجموعات	3.424	148	.023		
	الكلي	3.557	149			
	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
النظري	بين المجموعات	9.486	1	9.486	16.991	.000
	داخل المجموعات	82.632	148	.558		
	الكلي	92.119	149			
	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
النفعي	بين المجموعات	1.047	1	1.047	5.517	.020
	داخل المجموعات	28.095	148	.190		
	الكلي	29.142	149			
	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
المقياس ككل	بين المجموعات	2.436	1	2.436	18.600	.000
	داخل المجموعات	19.385	148	.131		
	الكلي	21.821	149			

تشير نتائج الجدول (١٦) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع أنماط التعلم وفي استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل، تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، وبالنظر إلى الجدول (١٦) يلاحظ أن البعد الأول (نمط المتعلمين النشط) أشار إلى وجود فرق دال إحصائياً وقد كان هذا الفرق دالاً احصائياً لصالح طلبة المرحلة الثانوية كما يلاحظ من الدلالة الإحصائية حيث بلغ متوسطهم (٢,٧٥) وهو أعلى من متوسط أقرانهم من المرحلة المتوسطة والذين بلغ متوسطهم (٢,٣٥).

كما يلاحظ أن البعد الثاني (نمط المتعلمين المتأمل) أشار إلى وجود فرق دال إحصائياً وقد كان هذا الفرق دالاً احصائياً لصالح طلبة المرحلة الثانوية كما يلاحظ من الدلالة الإحصائية حيث

بلغ متوسطهم (١,٢١) وهو أعلى من متوسط أقرانهم من المرحلة المتوسطة والذين بلغ متوسطهم (١,١٥).

كما يلاحظ أن البعد الثالث (نمط المتعلمين النظري) أشار إلى وجود فرق دال إحصائياً وقد كان هذا الفرق دالاً احصائياً لصالح طلبة المرحلة الثانوية كما يلاحظ من الدلالة الإحصائية حيث بلغ متوسطهم (٢,٩٣) وهو أعلى من متوسط أقرانهم من المرحلة المتوسطة والذين بلغ متوسطهم (٢,٤١).

كما يلاحظ أن البعد الرابع (نمط المتعلمين النفعي) أشار إلى وجود فرق دال إحصائياً وقد كان هذا الفرق دالاً احصائياً لصالح طلبة المرحلة الثانوية كما يلاحظ من الدلالة الإحصائية حيث بلغ متوسطهم (٢,٥٠) وهو أعلى من متوسط أقرانهم من المرحلة المتوسطة والذين بلغ متوسطهم (٢,٣٥).

٤. نتائج السؤال الرابع والذي نص على:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في الاستراتيجيات التدريسية المفضلة لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية الموهوبين في المملكة العربية السعودية تبعاً لاختلاف متغير (المرحلة الدراسية)؟

لإيجاد الفروق التي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية في أساليب التعلم، تم فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل من خلال أثر المرحلة بمستوييه (مرحلة متوسطة، مرحلة ثانوية)، ويبين الجدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التدريس تبعًا لفئات متغير المرحلة الدراسية:

جدول (١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريةلاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التدريس حسب متغير المرحلة الدراسية:

استراتيجيات التدريس	العدد	البعد (الفئة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم التعاوني	60	متوسطة	2.5250	.33780
	90	ثانوية	2.4800	.32193
	150	المجموع	2.4980	.32799
التعلم الفردي	60	متوسطة	3.0100	.84104
	90	ثانوية	2.4722	.32396
	150	المجموع	2.6873	.64238
حل المشكلات	60	متوسطة	2.5950	.35911
	90	ثانوية	2.5500	.35640
	150	المجموع	2.5680	.35697

يشير الجدول (١٧) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا إلى متغير المرحلة الدراسية، وللكشف عن أثر متغير المرحلة الدراسية في كل بعد من أبعاد المقياس تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لأثر المرحلة الدراسية في مستوى استراتيجيات التدريس:

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
التعلم التعاوني	بين المجموعات	.073	1	.073	.676	0.412
	داخل المجموعات	15.956	148	.108		
	الكلي	16.029	149			
التعلم الفردي	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
	بين المجموعات	10.411	1	10.411	30.169	0.000
	داخل المجموعات	51.075	148	.345		
	الكلي	61.486	149			
حل المشكلات	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
	بين المجموعات	.073	1	.073	.570	0.451
	داخل المجموعات	18.913	148	.128		
	الكلي	18.986	149			

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في التعلم الفردي ، تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، وبالنظر إلى الجدول (١٨) يلاحظ أن البعد الثاني (التعلم الفردي) أشار إلى وجود فرق دال إحصائياً وقد كان هذا الفرق دالاً لصالح طلبة المرحلة المتوسطة كما يلاحظ من الدلالة الإحصائية حيث بلغ متوسطهم (٣,٠١) وهو أعلى من متوسط أقرانهم من المرحلة الثانوية والذين بلغ متوسطهم (٢,٤٢).

نتائج السؤال الخامس والذي نص على:

٥. هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين أنماط التعلم والاستراتيجيات التدريسية المفضلة لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الخطية بين المتغيرات كما يظهر في الجدول(٢٠):

جدول (٢٠):معاملات الارتباط لفحص العلاقة بين أنماط التعلم واستراتيجيات التدريس حسب معامل ارتباط بيرسون:

رقم البعد	أنماط التعلم	مؤشرات العلاقة	استراتيجيات التدريس			استراتيجيات التدريس ككل
			التعاوني	الفردي	حل المشكلات	
١	**النمط النشط**	معامل بيرسون	0.020	-0.107-	0.095	-0.028-
		الدلاله الإحصائية	0.807	0.192	0.245	0.738
٢	**النمط المتأمل**	معامل بيرسون	0.423**	-0.037-	0.272**	0.207
		الدلاله الإحصائية	0.000	0.650	0.001	0.011
٣	**النمط النظري**	معامل بيرسون	0.047	-0.110-	0.060	-0.033-

		الدلاله الإحصائية	0.568	0.182	0.470	0.688
٤	**النمط النفعي**	معامل بيرسون	0.246**	0.063	0.286**	0.219**
		الدلاله الإحصائية	0.002	0.442	0.000	0.007
مقياس الأنماط ككل			0.218**	-0.068-	0.233**	0.108
			0.007	0.405	0.004	0.188

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠١)

يلاحظ من الجدول (٢٠) وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.01) بين كل من نمط المتعلمين المتأمل واستراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون على التوالي (٠,٤٢) و(٠,٢٧) كما يظهر من الدلالة الإحصائية.

كما يلاحظ أيضاً وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.01) بين كل من نمط المتعلمين النفعي واستراتيجيات التدريس ككل حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون على التوالي (٠,٢٤) و(٠,٢٨) و(٠,٢١)كما يظهر من الدلالة الإحصائية.

كما يلاحظ أيضاً وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.01) بين كل من أنماط التعلم ككل واستراتيجيات التدريس ككل حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون على التوالي (٠,٢١) و(٠,٢٣) كما يظهر من الدلالة الإحصائية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يعرض هذا الفصل نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات وفقاً لترتيب أسئلة الدراسة :

١. مناقشة نتائج السؤال الأول والذي نص على:

ما أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

أشارت نتائج السؤال الأول أن البعد الثالث (نمط المتعلمين النظري)، قد حصل على أعلى استجابة بدرجة متوسطة في أنماط التعلم، في حين تلاه البعد الأول (نمط المتعلمين النشط)، وحصل على الدرجة الثانية من حيث امتلاكه بدرجة متوسطة ايضا، ثم تلاه البعد الرابع (نمط المتعلمين النفعي) بدرجة متوسطة كذلك الأمر في مستوى أنماط التعلم أيضا، وجاء في المرتبة الرابعة البعد الثاني (نمط المتعلمين المتأمل) بدرجة منخفضة في مستوى أنماط التعلم، وقد كان متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل بدرجة متوسطة.

وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أن المتعلم ذا النمط النظري يحرص على تقديم الافتراضات والمبادئ والنظريات والنماذج ونظم التفكير الأساسية. وتدور فلسفته بشكل رئيسي حول العقلانية والمنطق: "إذا كان الأمر منطقياً فهو أمر جيد". ومن الأسئلة التي يطرحونها بشكل متكررا: "هل هذا منطقي؟" و"كيف يتناسب هذا مع ذاك؟"، و"ما هي الافتراضات الأساسية؟ وترى الباحثة أن هذه هي واحدة من السمات المميزة للموهوبين فهم أبضاً يقدمون مبادئ وافتراضات مختلفة ويختبرون الفرضيات المتعلقة بالموضوع ويفحصونها لذلك حصلوا على أعلى درجة في استجاباتهم على المقياس.

ومما تمت الإشارة إليه سابقاً حول نمط المتعلمين المتأمل حيث يميل المتأمل إلى الوقوف مرة أخرى للتفكير في التجارب والتأمل فيها من منظورات مختلفة. إنه يوم بجمع جميع المعلومات التي تقع تحت يديه والمعلومات التي يقدمها الآخرون، ويفضل أن يفكر فيها جيدا قبل أن يصل إلى أي نتيجة، وتتصف عينة الدراسة بصغر السن، ومن أهم الخصائص المميزة للشباب الاندفاع والإقبال المبالغ به أحياناً لذلك ترى الباحثة أن هذا السبب قد يفسر حصولهم على أقل مستوى في نمط التأمل على مقياس الدراسة.

وتتفق نتائج هذا السؤال جزئياً مع دراسة كل من إسماعيل(1987) ودراسة عناقرة (١٩٨٨) ودراسة طلافحة والزغول (٢٠٠٩) في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من الفقهاء (٢٠٠٢) ودراسة رواشدة ونوافلة والعمري (٢٠١٠) في درجة أنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين.

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي نص على:

٢. ما الاستراتيجيات التدريسية المفضلة لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن البعد الثاني (التعلم الفردي)، قد حصل على أعلى استجابة بدرجة متوسطة في مستوى استراتيجيات التعلم، في حين تلاه البعد الثالث (حل المشكلات) على الدرجة الثانية من حيث امتلاكه لدى الطلبة الموهوبين بدرجة متوسطة في مستوى استراتيجيات التعلم أيضاً، وفي المرتبة الأخيرة جاء البعد الأول (التعلم التعاوني) بدرجة متوسطة في مستوى استراتيجيات التعلم وقد كان متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل بدرجة متوسطة.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الطلبة الموهوبين وكما تمت الإشارة إلى خصائصهم سابقاً يفضلون العمل الفردي ويحبون الإعتماد على انفسهم وحل مشكلاتهم لوحدهم مع عدم الرغبة في إقحام الآخرين فيها مما يفسر تفوقهم في مجال التعلم الفردي وبالتالي انخفاض الرغبة لديهم في التوجه نحو التعلم التعاوني، وتفوقهم أيضاً في مجال حل المشكلات، لذا يمكن عزو النتيجة في هذا السؤال إلى هذا السبب من وجهة نظر الباحثة.

وتتفق نتائج هذا السؤال جزئياً مع دراسة كل من كيتيل(Kettle, 1998) و دراسة جنتراي (Gentry et al., 2000) ودراسة أوكلاند(Oakland et al., 2000) ، في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من دراسة بيرويت (Pyryt, 1998) في مستوى استراتيجيات التدريس لدى الطلبة.

٣. مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي نص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية الموهوبين في المملكة العربية السعودية تبعاً لاختلاف متغير (الصف الدراسي) ؟

أشارت نتائج السؤال الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع أنماط التعلم وفي استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل، تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، حيث ظهر في البعد الأول (نمط المتعلمين النشط) وجود فرق دال إحصائياً وقد كان هذا الفرق دالاً لصالح طلبة المرحلة الثانوية، وفي البعد الثاني (نمط المتعلمين المتأمل) وجود فرق دال إحصائياً لصالح طلبة المرحلة الثانوية أيضاً، وفي البعد الثالث (نمط المتعلمين النظري) وجود فرق دال إحصائياً وقد كان

لصالح طلبة المرحلة الثانوية وفي البعد الرابع (نمط المتعلمين النفعي) وجود فرق دال إحصائياً وقد كان هذا الفرق دالاً لصالح طلبة المرحلة الثانوية أيضاً.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يتفوقون على زملائهم من المرحلة المتوسطة في مستوى تفكيرهم، وما يميزهم أنهم أكبر عمراً وأكثر مروراً بخبرات ومراحل حياتية مختلفة، ولعل ذلك يعود أيضاً إلى التنشئة الأسرية في المملكة العربية السعودية والتي تساعد طالب الثانوية على اتخاذ قراراته بنفسه وتجعل منه فردا مستقلاً بذاته مقارنة بالطلبة من المرحلة المتوسطة.

وتتفق نتائج هذا السؤال جزئياً مع دراسة كل من بيكر ويليش (Backer & Yelich , 2002) ودراسة أبو إصبع (١٩٩٦) ودراسة سعادة وآخرون (٢٠٠٣) في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من ولهوس وبلير (Woolhouse & Blaire, 2003).

٤. مناقشة نتائج السؤال الرابع والذي نص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في الاستراتيجيات التدريسية المفضلة لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية الموهوبين في المملكة العربية السعودية تبعاً لاختلاف متغير (الصف الدراسي)؟

أشارت نتائج السؤال الرابع إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجال النظري تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، فقد أشار البعد الثاني (التعلم التعاوني) إلى وجود فرق دال إحصائياً وقد كان هذا الفرق دالاً لصالح طلبة المرحلة المتوسطة.

ويمكن أن تعزو الباحثة ذلك إلى أن طلبة المرحلة المتوسطة يفضلون التعاون فيما بينهم ومشاركة خبراتهم ومسؤولياتهم وخبراتهم، وحتى أنشطتهم أثناء اللعب ، فهذة من خصائصهم المميزة لمرحلتهم العمرية، فيما يلجأ الطلبة الأكبر سناً إلى العمل الفردي ولا يحبذون العمل التعاوني.

وتتفق نتائج هذا السؤال جزئياً مع نتائج دراسة كل من ديسي ورايان (Deci and Ryan, 1990) ودراسة كارول وليندر (2001) في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة سعادة وآخرون (٢٠٠٣).

مناقسة نتائج السؤال الخامس والذي نص على:

٥. هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين أنماط التعلم والاستراتيجيات التدريسية المفضلة لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟

أشارت نتائج الإجابة عن السؤال الخامس إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين كل من نمط المتعلمين المتأمل وجميع استراتيجيات التدريس كما أشارت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين كل من نمط المتعلمين النفعي واستراتيجيات التدريس ككل كما أشارت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين كل من أنماط التعلم ككل واساليب التدريس ككل.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما أشارت له بعض دراسات فلاندرز من أن استراتيجية التدريس الذي يراعي أنماط التعلم يكون لها تأثير موجب على التحصيل لدى الطلبة، كما أن هناك تأثيراً لمراعاة المعلم لأنماط التعلم المختلفة يؤثر في أداء الطلبة وينمي قدراتهم، وتناولت دراسات أخرى تأثير التغذية الراجعة على التحصيل الدراسي للطالب، وقد أكدت هذه الدراسات في مجملها أن استراتيجية التدريس القائمة على التعلم التعاوني لها تأثير دال موجب على تفكير الطلبة، الذين تعلموا بهذا

الأسلوب فإنه يكون لديهم قدر دال من إيجاد بدائل وتذكر حلول لمشكلات إذا ما قورنوا بزملائهم الذين يدرسون بأستراتيجية تدريسية لا تعتمد على التفاعل بين الطلبة للمعلومات المقدمة.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة كل من دراسة إسماعيل (١٩٨٧) ودراسة بيكر ويليش (Backer & Yelich , 2002) في حين تختلف مع دراسة دراسة عناقرة (١٩٨٨) في العلاقة بين أنماط التعلم واستراتيجيات التدريس.

التوصيات

على ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج فإن الباحثة تقدم مجموعة التوصيات التالية :

١. توظيف الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لأنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة الموهوبين حتى يتحقق التعلم الفعال لديهم

٢. اجراء مزيد من الدراسات تتناول موضوعات وخصائص أخرى للطلبة للطلبة الموهوبين مثل تفضيلاتهم للمواد والموضوعات المختلفة وعلاقتها بمستوى الإبداع لديهم.

٣. دعوة الباحثين إلى دراسة العلاقة بين أنماط التعلم ومجموعة أخرى من المتغيرات مثل (الخصائص البيئية والاجتماعية للغرف الصفية) حيث أثبت البحث ندرة الدراسات في هذا المجال.

قائمة المصادر والمراجع

أبو إصبع ، عمر صبحي، (١٩٩٦). **درجة ممارسة معلمي مبحث التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي لمباد ئ التعليم الفعال.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، إربد، الأردن .

أبو مغلي، سمير(٢٠٠٢)، **الموهبة والتفوق**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

إسماعيل، نبيه إبراهيم (١٩٨٧). **دراسة لأنماط التعلم والتفكير لدى عينة من المتفوقين عقلياً والعاديين من تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية**، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد(٣).

ابو جادو ، صالح(٢٠٠٦) **علم النفس التربوي** دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع .

جبر، أحمد و حجازي، حمزة(١٩٩٤) **سيكولوجية الموهوب وتربيته**، ط١، مطبعة الروضة الحديثة، نابلس.

جروان ، فتحي عبد الرحمن(١٩٩٨)، **الموهبة والتفوق والإبداع**، دار الكتاب الجامعي، العين.

جروان ، فتحي عبد الرحمن(٢٠١٤)، **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** ، ط٦ ،دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

الجلاد، ماجد زكي(٢٠٠٧). "**درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات التدريس الفعال في التلاوة والتجويد في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا**". مجلة العلوم التربوية والنفسية –جامعة البحرين، مج ٨ ، ع ٢، ص ١٣ – ٣٦.

الخطيب، محمد (٢٠٠٦) **الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في**

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، المجلد (٧)، العدد (٣).

حسين عبدالعزيز الدريني(٢٠٠٦)، "**الابتكار: تعريفه وتنميته**"، حولية كلية التربية، جامعة قطر.

الحيلة (٢٠٠١)، **أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**". عمان: دار المسيرة.

الحيلة (٢٠٠٤)، **تصميم التدريس**. عمان: دار المسيرة.

الحيلة (٢٠٠٨)، **نماذج التدريس**. عمان: دار المسيرة.

الحيلة (٢٠١٠)، **تفريد التعليم**. عمان: دار المسيرة.

رواشدة، إبراهيم ونوافلة، وليد والعمري، علي، (٢٠١٠) ، أن**ماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،(٤)، ٦.

الزغل، وفاء حسين، (٢٠٠٦)، **العلاقة بين التحصيل في مبحث الأحياء والقدرة على الاستدلال العلمي في ضوء الأنماط التعلمية المفضلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في إربد**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

سعادة، جودت أحمد(٢٠٠٣)، **تدريس مهارات التفكير(مع مئات الأمثلة التطبيقية)**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

سعادة، جودت، (٢٠٠٣). " **أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات** ". مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد ٤ العدد (٢)

سليمان، جمال(٢٠٠٥) " **درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات**

التفكير الناقد (دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية) " مجلة جامعة دمشق، ٢٨ (٢)، ٩٧-١٥٤ .

الشيخ، سليمان الخضري(٢٠٠٨) **سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء**. -عمان :دار المسيرة ، ص٣٠٢

السليمان، علي (٢٠٠٩) **طفلك الموهوب (اكتشافه - رعايته - توجيهه)**، القاهرة دار النهضة العربية،

السليماني، محمد حمزة.(١٩٩٤). **أنماط التعلم والتفكير: دراسة نفسية قياسية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة.** مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ،٣(٦):١٧١-٢٠٩.

طلافحة، فؤاد والزغول، عماد، (٢٠٠٩)، **أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص**، مجلة جامعة دمشق،(١) ، ٢٥ (١):٢٦٩-٢٩٧.

عباس، سبتي (٢٠٠٥). **إعداد المعلم ومناهج التعليم في ظل العولمة**، دار المعارف القاهرة.

عشا، انتصار والعبسي، محمد (٢٠١٣) **أنماط التعلم الشائعة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب في وكالة الغوث الدولية وأثرها في التفكير الرياضي لديهم**، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلّد ٤٠العدد (٤) .

عناقرة، نذير رشيد صالح. (١٩٩٨). **أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير مشورة، جامعة اليرموك. اربد- الأردن.

الفقهاء، عصام، ٢٠٠٢ ، **أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن وعلاقاتها الارتباطية بمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل**

الدراسي ودخل الأسرة، دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٢٩ ، العدد١

قطامي، نايفة(٢٠١٠)، **مناهج وأساليب تدريس الموهوبين**، ، دار الفكر ، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفه. (٢٠٠٠). **سيكولوجية التعلّم الصفي**. عمان: دار الشروق.

المانع، عزيزة(٢٠٠٥) **أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعليم الشائعة في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية(**،دراسات، العلوم التربوية، المجّلد ٣٢ ،

مرعي، توفيق والحيلة، محمد محمود (٢٠٠٨)، **طرائق التدريس العامة**. عمان: دار المسيرة.

هيلات، بهجت (٢٠٠١). **تأثير استخدام الطريقة الاستقصائية على اكتساب عمليات العلم لدى طلبة ذوي أنماط تعليمية مختلفة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

المشرفي ، انشراح(٢٠٠٥)، **تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة**،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

Duff , A (2004) . A **Note on the Problem Solving Style Questionnaire : An Alternative to Kolb's Learning Style Inventory ?** *Educational Psychological* , Vol.24 , No.5 , pp.699-709.

Backer , P & Yelich , S (2002) .**Comparison of Learning Styles and Student Achievement of Aviation Students** .*WWW.engr.sjsu.edu*.pp.1-15

Boström C (2011) Sea - scape ecology of coastal biogenic habitats: advances, gaps, and challenges. Mar Ecol Prog Ser 427:191–217

Brew , C (2002) . Kolb's Learning Style Instrument : Sensitive To Gender , *Educational and Psychological Measurement* , Vol.62 , No.2 , pp.373-390.

Carroll, L., & Leander, S. (2001). **Improving student motivation through the use of active learning strategies. Master of Arts Action Research Project,** Saint Xavier University. Retrieved September 28, 2005 from ERIC, ED 455961.

Colangelo, N., & Davis, G. A. (2003). Introduction and overview, **Handbook of gifted education** (3rd ed.) (pp. 3-10). Boston: Pearson Education.

Deci, E. and Ryan, R. 1985. **Intrinsic Motivation and Selfdetermination in Human Behavior**. New York: Plenum.

Duff, A. (2004): **Psychometric Properties of Honey 6 Mumford's Learning Style Questionnaire** (LSQ). Personality and Individual Differences, 22, pp. 147-163.

Dunn, R., Dunn K., & Price, G.E. (1989). **Learning Styles Inventory**. Lawrence, KS : Price Systems.

Felder, R. (1996). **Matters of style** ASEE, Prism December, 6 (4), 18 – 23.www2.nesu.edu/unity/lockers/users/feleder/public/paper/lspr

ism.

Honey P, Mumford A (1992) **The Manual of Learning Styles** 3rd Ed. Maidenhead: Peter Honey.

Gentry, M. et al. 2001. **Gifted Students Perceptions of Their Class Activities: Differences among Rural, Urban, and Suburban Student Attitudes**, Gifted Child, Quarterly, 45 (2): 115-129.

Gentry, M. et al. 2002. **Examining Perceptions of Challenge and Choice in Classrooms: The Relationship between Teachers and their Students**, Gifted Child, Quarterly, 46 (2): 145-155.

Hergenhahn, B. R., & Olson, M. H. (1993). **An introduction to theories of learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Jeppesen, E (2000): **Neomysis integer in a Shallow Hypertrophic Brakish Lake : Distribution and Predation by Three-Spined Stickleback** (Gasterosteus aculeatus). - Hydrobiologia 428

Krulik, S., & Rudnick, J. A. (1980). **Problem solving: A handbook for teachers** (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon

Kolb , D & McCarthy , B (2005). **Learning Styles Inventory** Adapted. WWW.ace.salford .ac.uk .

Kolb, D.A. (1984). **Experiential learning: Experience as a source of Learning and development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Loo , R (2004) . **Kolb's Learning Styles and Learning Preferences : Is There a Linkage ?** , *Educational Psychological* , Vol.24 , No.1 , pp.99-108.

NCATE. (1999**). NCATE 2000 standards.** Washington DC. Retrieved in June 20, 2009, from website: *www.ncate.org* .

McCarthy, B. (2005). **The 4MAT System: Teaching to Learning Styles**

with Right/Left Mode Techniques. Barrington, Ill.: Excel, Inc.

Oakland, et al. 2000. **Temperament-Based Learning Styles of Identified Gifted and Nongifted Students**, Gifted Chiled, Quarterly, 44(3): 183-189.

Pyryt, M. et al. 1998. **Learning Style Preferences**, Journal of Research in Childhood Education, 13: 71-76.

Sternberg, Robert (1996). **Teaching for Thinking**. American Psychological Association. Washington.

Woolhouse , M & Blaire , T (2003) . **Learning Styles and Retention and Achievement on a Two- Year A- Level Programme in a Futher Education College** , *Journal of Futher and Higher Education* , Vol.27, No.3 , pp.257-269.

Zwanenberg, N., Wilkinson, L.J., and Anderson, A. (2000) **"Felder and Silverman's Index of Learning Styles and Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire: how do they compare and do they predict academic performance?"** Educational Psychology, 20(3), 365-380.

الملاحق

ملحق (١): أسماء أعضاء هيئة التدريس والمحكمين الذين شاركوا في تحكيم أداتي مستوى أنماط التعلم واستراتيجيات التعلم

الرقم	المحكم	التخصص	مكان العمل
١	د.عريب أبو عميرة	الإرشاد والتوجيه النفسي	كلية الأميرة عالية / جامعة البلقاء التطبيقية
٢	د.أحمد الزعبي	نمو وتعلم	كلية الأميرة عالية / جامعة البلقاء التطبيقية
٣	د.جعفر الربابعة	علم النفس التربوي	كلية الأميرة عالية / جامعة البلقاء التطبيقية
٤	د. بلال الخطيب	علم النفس التربوي	كلية الأميرة عالية / جامعة البلقاء التطبيقية
٥	د.عبد الله عيد الهباهبة	قياس وتقويم	كلية الأميرة عالية / جامعة البلقاء التطبيقية
٦	د. محمد حوامدة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
٧	د. محمد قطاوي	المناهج والتدريس	وكالة الغوث الدولية / مركز التطوير التربوي
٨	د. أحمد داوود	المناهج والتدريس	وكالة الغوث الدولية / منطقة شمال عمان
٩	د. ممدوح الشرعة	المناهج والتدريس	الجامعة الهاشمية
١٠	د. منار الطوالبة	المناهج والتدريس	كلية الأميرة عالية / جامعة البلقاء التطبيقية

ملحق (٢): الصورة النهائية

لمقياس أنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية

عزيزي الطالب ،عزيزتي الطالبة :

تجري الباحثة دراسة بعنوان (**أنماط التعلم وعلاقتها الاستراتيجيات التدريسية المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية**) ويهدف هذا المقياس إلى التعرف على أنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين.

وترغب الباحثة منكم بالتكرم بالإجابة عن فقرات المقياسين، وذلك بوضع إشارة (×) أمام الدرجة التي تنطبق عليك على كل فقرة من فقرات المقياس .

معلومات أساسية :

يرجى وضع إشارة (×) في المربع المناسب فيما يلي :

١. المرحلة الدراسية : ☐ **متوسطة** ☐ **ثانوية**

٢. الصف : ☐ **أول ثانوي** ☐ **ثاني ثانوي** ☐ **ثالث ثانوي**

☐ **ثاني متوسط** ☐ **ثالث متوسط.**

شاكر لكم تفرغكم لمساعدتي على إتمام هذه الدراسة

الباحثة

مقياس أنماط التعلم

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	البعد الأول: النمط النشط					
١	أغامر إذا وجدت مبررا للمغامرة.					
٢	أحل المشكلات خطوة بخطوة وبشكل متسلسل.					
٣	أحب الصراحة والوضوح في تعاملي مع الآخرين.					
٤	أرى أن الأفعال التي تقوم على المشاعر مثلها مثل التي تقوم على التفكير القائم التحليلي.					
٥	أقوم بتطبيق الأفكار على أرض الواقع للحكم على نجاحها.					
٦	عندما أسمع فكرة فإنني أسارع إلى تطبيقها في حياتي.					
٧	أحب أن أكون منظماً وأن تكون لدي آليات عمل واضحة.					
٨	أفتخر بقيامي بمهات دقيقة ذات منهجية معينة.					
٩	أتفق مع الأفراد الذين يفكرون منطقياً.					
١٠	أتوخى الحذر في تفسير المعلومات مبتعدا عن القفز إلى النتائج					
	البعد الثاني: النمط المتأمل					
١١	أفكر في جميع البدائل والحلول قبل اتخاذ القرار					
١٢	تجذبني الأفكار الجديدة أكثر من الأفكار العملية					
١٣	أتضايق من المواقف التي يصعب علي التكيف معها					
١٤	أربط أفعالي بمبادئ وقواعد عامة					
١٥	أتوجه إلى الهدف مباشرة وأتحاشى النقاشات الجانبية					
١٦	أبحث عن أكبر قدر من مصادر المعلومات لاعتمد رأيي					

١٧	أتضايق من الأشخاص غير المبالين الذين لا يأخذون الأمور بجد					
١٨	أستجيب للأحداث تلقائياً وبعيدا عن التخطيط المسبق.					
١٩	أكره تقديم النتائج والخلاصات تحت ضغط الوقت والمواعيد المحددة.					
٢٠	أحكم على آراء الآخرين بناء على قيمتها العملية.					
البعد الثالث: النمط النظري						
٢١	أتضايق من الأشخاص الذين يحشرون أنفسهم فيما لا يعنيهم.					
٢٢	الحاضر أهم بالنسبة لي من التفكير بالماضي أو المستقبل.					
٢٣	القرارات التي تعتمد على التحليل العميق للبيانات المتوافرة أفضل من التي تعتمد على الحدس.					
٢٤	استمتع بالإسهام في طرح أفكار تخطر لي أثناء الاجتماعات حال ورودها في خاطري.					
٢٥	أميل إلى الحديث أكثر مما ينبغي وأحتاج لتطوير مهارات الاستماع لدي.					
٢٦	أثناء الحديث لا أصبر على أولئك الذين يخرجون عن الموضوع.					
٢٧	أستمتع بمشاركة الآخرين آرائي وأفكاري.					
٢٨	على الآخرين أن يكونوا واقعيين في حديثهم ويلتزموا بالأهداف المخطط لها.					
٢٩	أفضل التفكير في بدائل متعددة قبل اتخاذي للقرارات.					
٣٠	اعتبر نفسي موضوعياً وغير منفعل في النقاشات.					
البعد الرابع: النمط النفعي (البراغماتي)						
٣١	أفضل الابتعاد عن تصدر الجلسات والتحدث كثيرا في الاجتماعات.					
٣٢	أفضل الاستماع على التحدث					
٣٣	أعتقد أن الغاية تبرر الوسيلة.					

٣٤	الوصول إلى أهداف وغايات أهم بكثير من المشاعر والانفعالات بالنسبة لي.					
٣٥	اعمل كل ما في وسعي لانجاز المهمة الموكلة لي.					
٣٦	أشعر بالملل من الأعمال الروتينية.					
٣٧	أفضل اكتشاف المبادئ الأساسية التي تكمن وراء الوقائع والأحداث.					
٣٨	أفضل أن يدار أي نقاش أخوضه بطريقة منهجية وموضوعية.					
٣٩	أبتعد عن الموضوعات غير الواضحة التي تتضمن مشاعر وانفعالات.					
٤٠	أستمتع بالمواقف الصعبة والإثارة المصاحبة لها.					

انتهت فقرات المقياس الأول شكرا جزيلا لكم

ملحق (٣): الصورة النهائية

لمقياس أساليب التدريس المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية

عزيزي الطالب ،عزيزتي الطالبة :

تجري الباحثة دراسة بعنوان **(أنماط التعلم وعلاقتها بالاستراتيجيات التدريسية المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية)** ويهدف هذا المقياس إلى التعرف على أساليب التدريس المفضلة لدى الطلبة الموهوبين.

وترغب الباحثة منكم بالتكرم بالإجابة عن فقرات المقياسين، وذلك بوضع إشارة (×) أمام الدرجة التي تنطبق عليك على كل فقرة من فقرات المقياس .

معلومات أساسية :

يرجى وضع إشارة (×) في المربع المناسب فيما يلي :

١. المرحلة الدراسية : ☐ **متوسطة** ☐ **ثانوية**

٢. الصف : ☐ **أول ثانوي** ☐ **ثاني ثانوي** ☐ **ثالث ثانوي**

☐ **ثاني متوسط** ☐ **ثالث متوسط.**

شاكر لكم تفرغكم لمساعدتي على إتمام هذه الدراسة

الباحثة

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
البعد الأول: التعلم التعاوني						
١	أجد العمل مع المجموعة أفضل من العمل وحيدا.					
٢	أفضل قراءة النصوص مع زملائي ومشاركتهم في أفكاره					
٣	أشارك زملائي آرائي واهتماماتي في موضوع معين					
٤	أفضل التعلم عن طريق العمل في مجموعة					
٥	أستمتع بالعمل ضمن الفريق اكثر من العمل بشكل منعزل					
٦	أستطيع تذكر المعلومات التي أتعلمها مع زملائي بشكل جماعي بسهولة.					
٧	أجد فرصتي في طرح أفكاري أمام زملائي ممتعة ومفيدة					
٨	أستمتع بنقل خبراتي لزملائي والإفادة منهم					
٩	أتفهم آراء زملائي داخل المجموعة وأتفاعل معها					
١٠	العمل مع الزملاء أمر جيد فهو ينظم التعلم ويجعله ذا معنى					
البعد الثاني: التعلم الفردي						
١١	أجد فرصة في التعلم وحيداً أكثر من أي طريقة أخرى للتعلم					

١٢	أرى بأن التعلم الفردي يساعد على صقل شخصيتي					
١٣	أحس بالمسؤولية تجاه إعطائي المهمات.					
١٤	أستمتع بعمل الأشياء وتأملها منفردا					
١٥	أرى بأن العمل في مجموعة هو مضيعة للوقت					
١٦	يعجبني العمل مع المعلم وليس مع زملائي الطلبة					
١٧	أستمتع في إدارة نفسي بنفسي ولا أسمع نصائح الآخرين					
١٨	أوجه لنفسي تساؤلات تساعدني على تطوير تعلمي					
١٩	أستمتع بالعمل مع جهاز الحاسوب فهو أفضل زميل لي ولتعلمي					
٢٠	أجد أن اتقان المهمات هو أهم من مشاركتها مع زملائي.					
البعد الثالث: حل المشكلات						
٢١	أدرس عناصر الموضوع أو المشكلة من خلال المعلومات المقدمة لي					
٢٢	أحاول جمع معلومات جديدة حول الموضوع الذي أدرسه					
٢٣	أحلل عناصر الموضوع إلى أجزاء يسهل التعامل معها					
٢٤	أضع خطة لما سأقوم به من أعمال ومهام.					
٢٥	أحدد الصعوبات التي من شأنها					

	مواجهتي لتنفيذ مشروع ما					
٢٦	أحدد الإيجابيات والسلبيات التي تحيط بأي موضوع أو مشكلة قبل الخوض بها					
٢٧	أضع أفكارا جديدة ولمسات خاصة بي لأي فكرة أسمعها من الآخرين.					
٢٨	أقوم بتقييم خطة العمل التي أضعها قبل البدء بتنفيذها					
٢٩	ألتزم بتنفيذ الخطط التي وضعتها لنفسي					
٣٠	أقيم عملي وأدائي بعد أن أنفذه على أرض الواقع					

انتهت فقرات المقياس الثاني شكرا جزيلا لكم

Abstract

Modes of learning and their relation to teaching strategies preferred among gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia

Prepered By:

Areej Bent Abdulsattar Ben Hasan Bedaiwi

Supervised By:

Dr.Ziad Ben Suliman Al Odwan

(Associate Professor)

This study aimed at identifying the modes of learning – learning strategies and methods preferable among the students in Tabuk area/KSA and, the study sample composed of (150) gifted students in Tabuk school district, totaling (318) students during the second semester of the scholastic year 2014/2015 AD.

And, in order to achieve the objectives of study, two scales were adapted to investigate learning modes and strategies, and after the two scales were verified for validity and reliability they were applied to all subjects of the study sample. And, in order to answer the questions of study, a set of descriptive statistical analyses were conducted, like: means and standard deviations to answer the questions one and two, and to answer the third and fourth questions ANOVA was used.

However, results of study indicated to that the third dimension (theoretical learners mode) , has scored the highest response with moderate rate in learning types, whilst followed by the first dimension (active learners mode), and scored the second rate in terms its possession with moderate

rate as well, then followed by the fourth dimension (expedient learners mode) with moderate rate in learning mode as well, then came in the fourth rank the second learners mode (contemplating leaners mode) with low rate in the level of learning modes; however, average response of the study sample subjects on the scale as a whole with moderate rate. Also, the results indicated to that the second dimension (individual learning), has reaped the highest response with moderate rate in the level of teaching strategies, whilst followed by the third dimension (problem solving) on the second rate in terms of its possession among the gifted students with moderate rate in the level of teaching strategies as well; and in the last rank came in the first dimension (cooperative learning) with moderate rate in the level of teaching strategies, and the average response for the study sample subjects on the scale as a whole was with moderate rate, and the results showed the presence of statistically significant differences in all learning modes and in responses of study sample subjects on the scale as a whole, subject to scholastic stage variable in favor of the secondary stage students; and the results showed also the presence of statistically significant differences in cooperative learning subject to scholastic stage variable in favor of the intermediate stage; also the results indicated to the presence of the presence of direct correlation of statistical significance between each of the contemplating learners mode and individual teaching strategy and problem solving; the results indicated also to the presence of a statistically significant direct correlation between each of the expedient learners mode and cooperative teaching strategy and problem solving and teaching strategies as a whole; the results showed also the presence of a statistically significant direct correlation between each of the learning modes as a whole and the teaching strategy as a whole.

And thus, a set of recommendations were provided, the most remarkable of them is calling for the study of relation between learning modes and another set of variables such as (environmental and social characteristics of the classrooms), where the research argued over the paucity of studies in this field. Also, the study results call for the necessity to take an interest in employing the learning strategies appropriate for different learning modes among the students until effective learning has been realized there, in addition to practical recommendations relating to the development of cooperative skills among gifted students.

Learning styles and their relationship to the teaching strategies preferred by the gifted students in The Kingdom of Saudi Arabia.

This thesis was submitted in fulfillment of the requirements of the Master's Degree in Talent and Creativity.

Faculty of Higher Studies

Al Balqa' Applied University

Al Salt-Jordan

2015

The problem and the questions of the study:

The second half has witnessed a huge interest in the superiority and talent field, and much attention and focus were given to the educational and teaching aids that were being used, in addition to the teaching methods and the curricula in schools and universities which would lead to improve the level of superiority and talent. And there was a collective orientation to draw attention to the various technological, scientific and technical sciences and others.

Educational institutions in the European and American countries started demanding to conduct studies for the talented and gifted students; especially those related to the curricula and the quality of teaching which would contribute to the development of talents (Colangelo & Davis, 2003).

As a result of this development, many terms and definitions have appeared to describe the persons with high abilities and talents in one area or more like (Genius), (Giftedness), (Talent) and other terms.

The questions of the study

Based on the above-mentioned, this study aims to answer the following questions:

1- What are the learning styles of the gifted students in the middle and high schools in The Kingdom of Saudi Arabia from their point of view?

2- What are the teaching strategies preferred by the gifted students in the middle and high schools in The Kingdom of Saudi Arabia from their point of view?

3- Are there statistically significant differences at the (a=0.05) level in the learning styles of the gifted students in the middle and high schools in The Kingdom of Saudi Arabia according to the change in the (grade) variable?

4- Are there statistically significant differences at the (a=0.05) level in the teaching strategies preferred by the gifted students in the middle and high schools in The Kingdom of Saudi Arabia according to the change in the (grade) variable?

5- Is there a statistically significant correlative relationship at (a=0.01) level between the learning styles and teaching strategies preferred by the gifted students in the middle and high schools in The Kingdom of Saudi Arabia?

The importance of the study:

The study is important both practically and theoretically, as clarified below:

The theoretical importance of the study:

This study aims to investigate the learning styles and their relationship with the learning strategies preferred by the gifted students in The Kingdom of Saudi Arabia; so its importance is derived from the fact that it is one of the studies that haven't been addressed by researchers at the Arab level-to the knowledge of the researcher- and which would contribute to improve the research in this area.

Moreover, this study will enrich the educational literature and will help to clarify the theoretical basis of the learning styles and teaching strategies as it provides a theoretical background for the researchers in this area, and its importance lies in identifying the learning styles and teaching strategies and their availability in the study sample.

Applied and practical importance of the study:

The importance of the study lies in the fact that it has improved two measuring tools; one used to measure the favorite teaching strategies from the students' point of view and the other used to measure their learning styles, improving these two tools will help the educational specialists in this area to measure the learning styles, and is considered to be a contribution in the talent area which would pave the way to study the relationship between these strategies and other variables.

The practical importance of this study lies in providing male and female teachers with a basic premise that helps in clarifying the concept of learning styles of the gifted students, in addition to providing a guide to help them deal with their gifted students and choose the best teaching strategies, and based on which they will be dealing with them, as well as clarifying a number of strategies which help the teachers in developing and supporting the individual differences between the gifted students in the classroom.

The importance of this study is also evident in the fact that it addresses a very important segment; the gifted students, and studies its most important variables which are learning styles and the extent to which the strategies that support the individual differences between the gifted students are activated.

Conceptual and operational definitions:

Learning style: the way in which a learner responds to or interacts with stimuli in the learning context (loo,2002), and operationally defined as the degree which the student obtained in each style of the preferred teaching styles on the learning styles' scale especially designed for the purposes of this study. And they are categorized into four styles: Active, Reflective, Theoretical and Pragmatic.

Preferred learning styles: the organized steps and procedures adopted by both the teacher and the learner to implement the educational situation and achieve the desired goals, and they are suggested steps which the teacher can develop or change according to his circumstances and the capabilities of the school or the teaching institution, (Rasool & et al, 2007). And it is operationally defined as the degree which the student obtained in each dimension of the preferred teaching strategies on the usage degree scale of the teaching methods preferred by the gifted students in Tabuk city from their point of view, and which is especially designed for the purposes of this study, these dimensions are Cooperative Learning, Problem Solving and Individual Learning.

Gifted students: are a group of students characterized by a high level of the ability to think and perform as a constant, stable and consistent feature throughout the gifted person's lifetime (Jarwan, 1998), and they can be operationally defined as the students who participate in talent programs in The Kingdom of Saudi Arabia, and on whom the study tools will be applied.

Study variables:

The grade: this study is limited to 2nd and 3rd grade middle school students and 1st, 2nd & 3rd grade high school students.

Limitations and delimitations of the Study:

The results of the study can be generalized in light of the following limits:

Spatial limits: this study was applied on the gifted students in The Kingdom of Saudi Arabia in Tabuk city.

Temporal limits: this study was conducted during the second semester of the academic year (2014-2015).

Human limits: students of the middle and high schools in Tabuk city.

Psychometric properties of the study tools (honesty, stability)

First: The methodology of the study.

The descriptive design was used in this study; the learning styles and teaching strategies preferred by the gifted students in The Kingdom of Saudi Arabia have been investigated using the two tools: learning styles and preferred teaching strategies, which were developed by the researcher in order to conform to the aims of the study, in addition to investigating the relationship between the learning styles and the preferred teaching strategies of the study sample.

Second: the study population and sample.

The study population and sample:

The population of the study consisted of all gifted students in the middle and high schools in Tabuk in The Kingdom of Saudi Arabia, and table (1) shows the distribution of the students according to the educational level (middle and high), in the second semester of the academic year 2012-2013.

The study sample consisted of (150) students randomly chosen, including (60) male and female middle school students and (90) male and female high school students.

Table (2) shows the distribution of the study sample individuals according to the study variables: the educational level and the grade.

Third: The two tools of the study.

The researcher used the two following tools for the purposes of the study:

First: Questionnaire on the gifted students' learning styles in the Kingdom of Saudi Arabia (annex 2):

The researcher used learning styles questionnaire for the purposes of this study according to the following steps:

- First: the researcher used (Honey & Mumford, 1992) questionnaire which consists - in its original form - of (80) short paragraphs that concentrate on what the learner does and not on his learning aspects and the answers are either agree or disagree.

These paragraphs measure the extent to which the individual prefers each style of the four learning style (Active, Reflective, Theoretical and Pragmatic) and each style includes 20 paragraphs.

- Second: Heilat (2001) improved the questionnaire to suit the Jordanian environment as he applied it on a sample of 8th grade students in the schools of Irbid governorate. After modifying and adjusting the questionnaire, it consisted of (40) paragraphs including four learning styles (Active, Reflective, Theoretical and Pragmatic) and each learning style includes (10) paragraphs and the answers are (yes or no).

- Third: this study used (Heilat, 2001) questionnaire and that was because the age characteristics of the study individuals are close to those of this study.

- Fourth: the paragraphs of the questionnaire were rephrased and it consisted -in its preliminary form- of (40) paragraphs and was presented to ten faculty members of Educational Psychology, Curricula and Teaching, those members are teachers at Faculty of Princess Alia - Al Balqa' Applied University; to verify the virtual honesty of the questionnaire, (Annex No.1 includes the names of the arbitrators), and to make remarks and modifications to the questionnaire's paragraphs in terms of wording suitability, the extent to which the paragraphs are appropriate for the study sample and the extent to which they belong to and represent the four learning styles.

According to the remarks and suggestions of the arbitration committee, the researcher kept some paragraphs as they are without modifications, and rephrased other paragraphs, simplified them and replaced words with

ambiguous meaning with clearer ones, and the paragraphs were distributed to the four learning styles.

A specialist in measurement and evaluation was consulted about the response scale that can be used in such questionnaires for this level of students, and he pointed to the possibility of using…

Discussion of the answers of the first question which stated " What are the learning styles preferred by the gifted students in the middle and high schools in The Kingdom of Saudi Arabia from their point of view?"

The results of the first question indicated that the third dimension (the theoretical learning style) got the highest response in terms of being moderately possessed, followed by the first dimension (active learning style) which came in the second place in terms of being moderately possessed too, followed by the fourth dimension (pragmatic learning style) as moderately possessed as well at the level of learning styles. (Reflective learning style) came in the fourth place and was found to be weakly possessed at the level of learning styles.

The response rate of the study sample on the questionnaire as a whole was medium.

Discussion of the second question which stated: " What are the teaching strategies preferred by the gifted students in the middle and high schools in The Kingdom of Saudi Arabia from their point of view?"

The results of the second question showed that the second dimension (individual learning) got the highest response in terms of being moderately possessed at the learning strategies level, followed by the third dimension (problem solving) which came in the second place in terms of being moderately possessed by the gifted students at the learning strategies level too. The first dimension (cooperative learning) came in the last place in terms of being moderately possessed at the learning strategies level.

The response rate of the study sample on the questionnaire as a whole was medium.

Discussion of the third question which stated : "3- Are there statistically significant differences at the (a=0.05) level in the learning styles of the

gifted students in the middle and high schools in The Kingdom of Saudi Arabia according to the change in the (grade) variable?"

The results of the third question showed that there are statistically significant differences in all learning styles and in the responses of the study sample individuals on the questionnaire as a whole according to the (educational level) variable, as there was a statically significant difference in favor of the high school students in the first dimension (active learning style), and in the second dimension (reflective learning style) there was a statically significant difference in favor of the high school students too, and in the third dimension (theoretical learning style) there was a statically significant difference in favor of the high school students, and in the fourth dimension (pragmatic learning style) there was a statically significant difference in favor of the high school students as well.

Discussion of the results of the fourth question which stated: "Are there statistically significant differences at the (a=0.05) level in the teaching strategies preferred by the gifted students in the middle and high schools in The Kingdom of Saudi Arabia according to the change in the (grade) variable?"

The results of the fourth question indicated that there are statistically significant differences in the visual field according to the (educational level) variable; the second dimension (cooperative learning) indicated that there was a statically significant difference and it was in favor of the middle school students.

The reason behind that may be that middle school students prefer to cooperate with one another and share their expertise, responsibilities and even their activities while playing; because "sharing" is a distinctive feature of their age, while the older students tend to prefer individual work rather than cooperative work.

Discussion of the results of the fifth question which stated: "5- Is there a statistically significant correlative relationship at (a=0.01) level between the learning styles and teaching strategies preferred by the gifted students in the middle and high schools in The Kingdom of Saudi Arabia?"

The results of the fifth question indicated that there is a statically significant positive correlative relationship between the reflective learning

style and all teaching strategies. The results also indicated that there is a statically significant positive correlative relationship between the pragmatic learning style and all teaching strategies, as well as a statically significant positive correlative relationship between all learning styles and all teaching methods.

Recommendations

In light of the previous study and its results, the researcher provides other researchers with the following recommendations:

1- Adopting the teaching strategies that are suitable for the various learning styles of the students; so as to achieve the effective learning.

2- Developing the cooperative and participatory skills of the students, as the results indicated that they are low among the study sample.

3- Studying the relationship between learning styles and other variables like (the environmental and social characteristics of the classrooms), as the research proved the scarcity of studies in this area.

Duff , A (2004) . A **Note on the Problem Solving Style Questionnaire : An Alternative to Kolb's Learning Style Inventory ?** *Educational Psychological* , Vol.24 , No.5 , pp.699-709.

Backer , P & Yelich , S (2002) .**Comparison of Learning Styles and Student Achievement of Aviation Students** .*WWW.engr.sjsu.edu*.pp.1-15

Boström C (2011) Sea - scape ecology of coastal biogenic habitats: advances, gaps, and challenges. Mar Ecol Prog Ser 427:191–217

Brew , C (2002) . Kolb's Learning Style Instrument : Sensitive To Gender , *Educational and Psychological Measurement* , Vol.62 , No.2 , pp.373-390.

Carroll, L., & Leander, S. (2001). **Improving student motivation through the use of active learning strategies. Master of Arts Action Research Project,** Saint Xavier University. Retrieved September 28, 2005 from ERIC, ED 455961.

Colangelo, N., & Davis, G. A. (2003). Introduction and overview, **Handbook of gifted education** (3rd ed.) (pp. 3-10). Boston: Pearson Education.

Deci, E. and Ryan, R. 1985. **Intrinsic Motivation and Selfdetermination in Human Behavior**. New York: Plenum.

Duff, A. (2004): **Psychometric Properties of Honey 6 Mumford's Learning Style Questionnaire** (LSQ). Personality and Individual Differences, 22, pp. 147-163.

Dunn, R., Dunn K., & Price, G.E. (1989). **Learning Styles Inventory**. Lawrence, KS : Price Systems.

Felder, R. (1996). **Matters of style** ASEE, Prism December, 6 (4), 18 – 23.www2.nesu.edu/unity/lockers/users/feleder/public/paper/lspr

ism.

Honey P, Mumford A (1992) **The Manual of Learning Styles** 3rd Ed. Maidenhead: Peter Honey.

Gentry, M. et al. 2001. **Gifted Students Perceptions of Their Class Activities: Differences among Rural, Urban, and Suburban Student Attitudes**, Gifted Child, Quarterly, 45 (2): 115-129.

Gentry, M. et al. 2002. **Examining Perceptions of Challenge and Choice in Classrooms: The Relationship between Teachers and their Students**, Gifted Child, Quarterly, 46 (2): 145-155.

Hergenhahn, B. R., & Olson, M. H. (1993). **An introduction to theories of learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Jeppesen, E (2000): **Neomysis integer in a Shallow Hypertrophic Brakish Lake : Distribution and Predation by Three-Spined Stickleback** (Gasterosteus aculeatus). - Hydrobiologia 428

Krulik, S., & Rudnick, J. A. (1980). **Problem solving: A handbook for teachers** (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon

Kolb , D & McCarthy , B (2005). **Learning Styles Inventory** Adapted. WWW.ace.salford .ac.uk .

Kolb, D.A. (1984). **Experiential learning: Experience as a source of Learning and development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Loo , R (2004) . **Kolb's Learning Styles and Learning Preferences : Is There a Linkage ?** , *Educational Psychological* , Vol.24 , No.1 , pp.99-108.

NCATE. (1999**). NCATE 2000 standards.** Washington DC. Retrieved in June 20, 2009, from website: *www.ncate.org* .

McCarthy, B. (2005). **The 4MAT System: Teaching to Learning Styles**

with Right/Left Mode Techniques. Barrington, Ill.: Excel, Inc.

Oakland, et al. 2000. **Temperament-Based Learning Styles of Identified Gifted and Nongifted Students**, Gifted Chiled, Quarterly, 44(3): 183-189.

Pyryt, M. et al. 1998. **Learning Style Preferences**, Journal of Research in Childhood Education, 13: 71-76.

Sternberg, Robert (1996). **Teaching for Thinking**. American Psychological Association. Washington.

Woolhouse , M & Blaire , T (2003) . **Learning Styles and Retention and Achievement on a Two- Year A- Level Programme in a Futher Education College** , *Journal of Futher and Higher Education* , Vol.27, No.3 , pp.257-269.

Zwanenberg, N., Wilkinson, L.J., and Anderson, A. (2000) **"Felder and Silverman's Index of Learning Styles and Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire: how do they compare and do they predict academic performance?"** Educational Psychology, 20(3), 365-380.